

Bartsch, Miriam

Holen wir uns die Problemfälle wieder an die Schule? – Möglichkeiten und Perspektiven integrativer Arbeit bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im emotionalen Erleben und sozialen Handeln. Eine qualitative Untersuchung ausgewählter Konzepte und Praxisprojekte in Baden-Württemberg

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.02.2012
AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN
WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

„Holen wir uns die Problemfälle wieder an die Schule?“ – Möglichkeiten und Perspektiven integrativer Arbeit bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im emotionalen Erleben und sozialen Handeln. Eine qualitative Untersuchung ausgewählter Konzepte und Praxisprojekte in Baden-Württemberg

REFERENT: Prof. Dr. Werner Bleher

KOREFERENTIN: Dipl. Päd. Ramona Thümmeler

Bartsch, Miriam

„Seid ihr wirklich im Fluss des Geschehens? Einverstanden mit Allem, was wird? Werdet ihr noch? Wer seid ihr? Zum wem sprecht ihr? Wem nützt es, was ihr da sagt? Und nebenbei: Lässt es auch nüchtern? Ist es am Morgen zu lesen? Ist es auch angeknüpft an Vorhandenes? Sind die Sätze, die vor euch gesagt sind, benutzt, wenigstens widerlegt? Ist alles belegbar? Durch Erfahrungen? Durch welche? Aber vor allem Immer wieder vor allem ändern: Wie handelt man wenn man euch glaubt, was ihr sagt? Vor allem: Wie handelt man?“

Aus: Berthold Brecht, Der Zweifler

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	9
2	Begriffsklärungen	13
2.1	„Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns“	13
2.2	Kooperation	16
2.3	Integration.....	18
2.4	Warum Integration? Nicht doch eher Inklusion? Oder ist alles nur Wortklauberei?.....	19
3	Von den Grenzen und der Notwendigkeit schulischer Integration im Förderbereich emotionaler und sozialer Entwicklung.....	23
3.1	Schwierigkeiten und Grenzen von Integration im Kontext sozialer und emotionaler Entwicklung.....	23
3.2	Und trotzdem ist Integration wichtig! - Von ihrer Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit	24
4	Gesetzliche und bildungspolitische Grundlagen	27
4.1	Die UN-Behindertenrechtskonvention.....	27
4.2	Empfehlungen des Kultusministeriums	28
4.2.1	Die KMK-Empfehlungen von 1994: „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“	29
4.2.2	„Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ vom 10. März 2000	31
4.3	Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008: „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“.....	32
4.4	Schulgesetz von Baden-Württemberg zur sonderpädagogischen Förderung	33
4.5	Bündelung der Kerngedanken für integratives Arbeiten in Baden-Württemberg	33

5	Integrative Unterstützungssysteme	34
5.1	Ambulante schulische Erziehungshilfe	35
5.2	Integrierte schulische Erziehungshilfe	36
5.3	Modelle der Mehrstufigkeit.....	37
6	Förderliche Rahmenbedingungen bei integrierter schulischer Erziehungshilfe	40
6.1	Die schulstrukturelle Ebene	40
6.2	Die personelle Ebene	42
6.3	Die inhaltliche Ebene	43
6.4	Schlussbemerkungen	45
7	Empirische Untersuchung.....	46
7.1	Festlegung der Empirie.....	46
7.2	Darstellung der Forschungskonzeption und Untersuchungsverfahren	47
7.3	Dokumentenanalyse	48
7.4	Qualitative Interviews.....	49
7.5	Auswertungsverfahren mit der qualitativen Inhaltsanalyse	52
7.6	Reflexion der Methoden sowie der Vorgehensweise dieser Untersuchung	53
8	Die Ergebnisse der Untersuchung – Darstellung der fünf integrativen Schulkonzepte.....	55
8.1	Modell I – Integrative Außenstelle an einer Grund- und Hauptschule	57
8.1.1	Strukturelle Rahmenbedingungen der Schule und des integrativen Modells.....	57
8.1.2	Die inhaltliche Arbeit vor Ort.....	58
8.1.3	Die Beweggründe für die Entstehung dieser Strukturen.....	61
8.1.4	Eckpfeiler in der Entwicklungsstruktur	61
8.1.5	Zielperspektiven	62
8.1.6	Gelingensfaktoren und Hindernisse in der täglichen Arbeit.....	63
8.1.7	Abschließende Kernpunkte des Modells	63
8.2	Modell II – Außenklasse an einer Grund- und Hauptschule	66
8.2.1	Strukturelle Rahmenbedingungen der Schule und des integrativen Modells.....	66

8.2.2	Die inhaltliche Arbeit vor Ort.....	67
8.2.3	Die Beweggründe für die Entstehung des Modells.....	68
8.2.4	Eckpfeiler in der Entwicklungsstruktur.....	68
8.2.5	Zielperspektiven	69
8.2.6	Gelingensfaktoren und Hindernisse in der täglichen Arbeit.....	70
8.2.7	Abschließende Kernpunkte des Modells	71
8.3	Modell III – Kleinklassenmodell an einer Grund- und Hauptschule.....	72
8.3.1	Strukturelle Rahmenbedingungen der Schule und des integrativen Modells.....	72
8.3.2	Die inhaltliche Arbeit vor Ort.....	74
8.3.3	Die Beweggründe für die Entstehung dieser Strukturen.....	75
8.3.4	Eckpfeiler in der Entwicklungsstruktur.....	76
8.3.5	Zielperspektiven	77
8.3.6	Gelingensfaktoren und Hindernisse in der täglichen Arbeit.....	78
8.3.7	Abschließende Kernpunkte des Modells	79
8.4	Modell IV – Trainingsklassenmodell an einer Werkrealschule	80
8.4.1	Strukturelle Rahmenbedingungen der Schule und des integrativen Modells.....	81
8.4.2	Die inhaltliche Arbeit vor Ort.....	83
8.4.3	Die Beweggründe für die Entstehung dieser Strukturen.....	84
8.4.4	Zielperspektiven	84
8.4.5	Eckpfeiler in der Entwicklungsstruktur.....	85
8.4.6	Gelingensfaktoren und Hindernisse in der täglichen Arbeit.....	86
8.4.7	Abschließende Kernpunkte des Modells	87
8.5	Modell V – Integrierte Außenklasse an einer Werkrealschule.....	89
8.5.1	Strukturelle Rahmenbedingungen der Schule und des integrativen Modells.....	89
8.5.2	Die inhaltliche Arbeit vor Ort.....	91
8.5.3	Die Beweggründe für die Entstehung dieser Strukturen.....	92
8.5.4	Eckpfeiler in der Entwicklungsstruktur.....	93
8.5.5	Zielperspektiven	93
8.5.6	Gelingensfaktoren und Hindernisse in der täglichen Arbeit.....	94
8.5.7	Kernpunkte des Modells.....	95
8.6	Zusammenschau der Untersuchungsergebnisse.....	97

9	Bewertung der Untersuchungsergebnisse	102
10	Holen wir uns also wirklich die ‚Problemfälle‘ wieder zurück an die Schule? – Ein Fazit über die Integration im Förderbereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns	108
11	Literaturverzeichnis	110
12	Anhang	118
	A Raster Qualitative Inhaltsanalyse	118
	B Qualitatives Leitfaden-Interview.....	120
	C Vollständige Transkriptionen auf CD-Rom.....	123
	Versicherung	125

Für eine bessere Lesbarkeit, wird in dieser Arbeit nur die männliche Form verwendet, schließt die weibliche Form jedoch selbstverständlich mit ein. Diese Weise der Verschriftlichung beabsichtigt keinerlei Wertungen.

1 Einführung

In der Sonderpädagogik, aber auch in der Allgemeinen Pädagogik, stellt die Integration von Kindern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen eine wichtige und gleichzeitig kontroverse Diskussion dar.

Das lang als vorbildhaft und fürsorglich erachtete System der Sonderbeschulung gilt mittlerweile über die europäischen Landesgrenzen hinaus als überholt und teilweise auch als sozial unerwünscht.¹

Auch Heinz Bach ist der Auffassung, es habe sich im Laufe der vergangenen Jahrzehnte erwiesen, „dass eine relative isolierte Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen trotz aller Wohlmeinendheit und gewissen Bedeutung eines Schonraumes und spezieller Förderung nicht ausreicht, um die letztlich angestrebte gesellschaftliche Integration von Kindern und Jugendlichen zu bewirken“².

Die Monopolstellung der Sonderschulen wird seit einigen Jahrzehnten immer stärker in Frage gestellt. Doch welche Bedeutung haben Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten in dieser Integrationsdiskussion?

„In Deutschland ist die Zahl der Integrationsversuche mit verhaltensgestörten Schülern begrenzt und empirische Forschungsergebnisse liegen erst in Ansätzen vor.“³

Herbert Goetze veröffentlichte 1990 eine Untersuchung mit Ergebnissen aus dem angloamerikanischen Sprachraum. Er kommt zu dem Resultat, dass „die Zielgruppe [...] verhaltensgestörter Schüler aufgrund ihres Erscheinungsbildes die denkbar ungünstigsten Voraussetzungen zur integrativen Unterrichtung mit nicht gestörten Regelschülern“⁴ darstellt.

Brüning et. al sind trotzdem der Überzeugung:

„Der zuständige Ort für die Förderung aller Schüler ist die allgemeine Schule, und diese muss so gestaltet werden, dass sie allen Schülern nicht nur im Bereich der Bildung, sondern auch im Bereich des Verhaltens ein differenziertes Lernangebot zur Verfügung stellt.“⁵

Auch in dieser Arbeit stellt sich nicht die Frage, ob die Integration von Schülern im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung ermöglicht werden soll oder nicht.

¹ Vgl. Preuss-Lausitz 1999, S. 45.

² Bach 1995, S. 6.

³ Hillenbrand 2008, S. 217.

⁴ Goetze 1990, S. 839.

⁵ Brüning/Kopplow/Stöckl/Zens 2006, S. 243.

Stattdessen setze ich eine klare Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der Integration dieser Schülergruppe voraus.

Begründen lässt sich diese Haltung unter anderem dadurch, dass jedem Menschen, egal in welchem seelischen Zustand er sich befindet, eine Chancengleichheit in der Gesellschaft zusteht. Viel zu schnell und viel zu früh werden meines Erachtens Kinder aus der Regelschule ausgegrenzt, weil sie ‚Probleme machen‘, ‚schwierig sind‘ und ‚überfordern‘. Dabei wird das Verhalten der Lehrperson oder die Unterrichtsgestaltung an sich als möglicher Auslöser für Störungen von vornherein ausgeschlossen. Nicht selten steht eine rein personenzentrierte Sichtweise auf das Schülerverhalten im Vordergrund.

Warum ich ebenfalls an den Chancen und Möglichkeiten von Integration im Bereich der Erziehungshilfe festhalte, ist der Grund, dass ich im Zuge eines Praktikums bereits Einblicke in ein integrativ arbeitendes Regelschulsystem bekommen habe und erfahren durfte: Es kann funktionieren!

Wichtig ist mir zudem, gleich zu Beginn aufzuzeigen, dass diese Arbeit *nicht* mit einem verklärten Blick verfasst wurde: Es gibt Schwierigkeiten und klare Grenzen der Integration bei problembelastenden Kindern und Jugendlichen. Deshalb stellt Integration nicht den einzigen und alleingültigen Beschulungsweg dar, sondern es gilt im Einzelfall abzuwägen, was ein Schüler gerade braucht. Voraussetzung dafür ist ein komplexes Unterstützungssystem.

Gegenstand meiner Analyse ist die übergreifende Fragestellung, wie Integration von Schülern mit Förderbedarf im emotionalen Erleben und sozialen Handeln gelingen kann. Folgende Leitfragen haben dabei die ganze Arbeit begleitet: Wie muss Regelschule verfasst sein, damit Integration sinnvoll ist? Welche Unterstützungssysteme gibt es dafür? Was müssen die beteiligten Professionen beisteuern, um erfolgreich zu kooperieren?

Die Arbeit gliedert sich in zwei große Bereiche. Im **ersten Teil** erarbeite ich die bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse in diesem Forschungsfeld. Zu Beginn kläre ich dabei die drei zentralen Begrifflichkeiten der Arbeit: Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns, Kooperation und Integration. Sie stellen die Kernelemente dieser Arbeit dar.

Anschließend diskutiere ich, ob nicht der Begriff Inklusion in diesem Kontext angemessener wäre (vgl. Kapitel 2).

Was in der Einleitung bereits angedeutet wurde, wird im dritten Kapitel nochmals aufgegriffen und ausführlich beleuchtet. Einerseits wird dort auf die Schwierigkeiten und Grenzen von Integration eingegangen, andererseits werden Argumente und Aspekte dargelegt, warum es unumgänglich und von großer Wichtigkeit ist, diese Kinder und Jugendlichen in der Regelschule aufzunehmen bzw. sie von vorn herein dort zu halten.

Da diese Arbeit eine systemische Blickrichtung hat, dürfen Schulgesetzte, Verwaltungsvorschriften und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz nicht fehlen. Auch die von Deutschland unterzeichnete UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Konsequenzen werden hierbei aufgezeigt. Kapitel 4 fasst deshalb die gesetzlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen für Baden-Württemberg zusammen.

Es gibt zahlreiche Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, die sich auf den Weg gemacht haben Schüler mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns zu integrieren. Aus diesem Auftrag heraus sind zahlreiche und vielfältige Unterstützungssysteme entstanden, auf die im fünften Kapitel in Kürze eingegangen wird.

Im sechsten Kapitel werden förderliche Rahmenbedingungen für ein integratives Schulsetting aufgezeigt. Dabei werden Erfahrungen von Pädagogen aus der Praxis und Forschungsergebnisse von Wissenschaftlern aus der Literatur zusammengetragen und - zugunsten der Übersicht - nach Kategorien sortiert.

Das siebte Kapitel bereitet den Leser auf den praktischen Teil der Untersuchung vor. Diese Arbeit ist in ein empirisches Feld eingebettet. Die dafür verwendeten Methoden werden vorgestellt und reflektiert.

Fünf ausgewählte Schulen in Baden-Württemberg sollen im **zweiten Teil** dieser wissenschaftlichen Hausarbeit analysiert werden.

Diese Schulen wurden im Zusammenhang mit dem ‚Fachtag E‘ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg – Außenstelle Reutlingen ausfindig gemacht.

Der Fachtag im Bereich Erziehungshilfe fand im April 2008 unter dem Themenschwerpunkt „Kooperation macht Schule – Kooperationsnetzwerke zwischen allgemeinen Schulen und Schulen für Erziehungshilfe“⁶ statt. Zu diesem Tag waren Vertreter von Schulen eingeladen, die in Workshops von ihrer kooperativen und integrativen Arbeit berichteten. Die Workshops wurden mit Aufnahmegeräten aufgezeichnet und transkribiert. Diese Dokumente stellte mir mein betreuender Dozent Prof. Dr. Werner Bleher dankenswerterweise zur Verfügung.

Aufgrund des großen zeitlichen Abstands von 2008 bis heute und da nicht alle Aspekte in den Transkriptionsdokumenten geklärt wurden, führte ich Interviews mit einem Ansprechpartner pro Schule durch. Das Sammelsurium an Informationen wurde abschließend in einer Tabelle anhand bestimmter Kategorien aufgelistet.

In diesem Prozess ging es mir vor allem auch darum, die einzelnen Unterstützungssysteme in ihren Strukturen aufzuzeigen, die inhaltliche Arbeitsweise der Schulen zu untersuchen, die Zielperspektiven sowie die Entwicklungsprozesse zu beleuchten und die Faktoren, welche zum Gelingen beigetragen haben bzw. als schwierig erlebt wurden, skizzenhaft zu benennen (vgl. Kapitel 8). Im neunten Kapitel werden diese genannten Aspekte dann ausschnittsweise bewertet.

Die oben genannte Zielfrage nach einer gelingenden Integration sowie die damit verbundenen Leitfragen sind auch hier ein wesentlicher Bestandteil und ziehen sich wie ein roter Faden durch die Arbeit.

Das letzte Kapitel zieht eine abschließende Bilanz und möchte noch einmal auf die provokante Titelfrage ‚Holen wir uns die Problemfälle zurück an die Schule?‘ eingehen. Mit dieser Frage wurde eine Aussage vom Workshop am Fachtag E aufgegriffen. Dabei beschrieb eine Referentin die anfängliche Situation der Außenklasse im Regelschulbereich als sehr schwierig. Sie spricht von „Negativhaltungen [von Seiten der Regelschulkollegen] so nach dem Motto: »Oah, jetzt bringen die uns die schwierigen Kinder zurück! Jetzt waren wir gerade froh, dass die weg sind«“.⁷

⁶ Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik 2008.

⁷ Dokument II, Z. 638ff.

2 Begriffsklärungen

2.1 „Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns“⁸

In der Pädagogik, aber auch in vielen anderen Bereichen, die mit der Förderung oder Behandlung von jungen Menschen mit ‚schwierigem‘ Verhalten zu tun haben, existieren eine Vielzahl von Bezeichnungen: Verhaltensstörung, Verhaltensoriginalität, Kinder mit überraschendem Verhalten, Verhaltensauffälligkeiten, Problemkinder, schwierige Kinder, etc.

Darunter suggerieren einige Bezeichnungen, wie beispielsweise ‚verhaltensgestörter Schüler‘, dass auffälliges Verhalten von Schülern eine festgeschriebene Eigenschaft sei und unterschlagen, dass bei den Betroffenen auch Kompetenzen und Potenziale zu finden sind.⁹ Aus diesem Grund wird beispielsweise die Formulierung ‚Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten‘ dem adjektivischem Gebrauch ‚verhaltensgestörte Kinder‘ vorgezogen.¹⁰

„Gegenwärtig finden zwei Oberbegriffe, die als Synonyme zu verstehen sind, am häufigsten Verwendung: Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung.“¹¹ Die umfangreiche Diskussion bezüglich Vor- und Nachurteile der beiden Begrifflichkeiten scheint hier zu weit gegriffen, verwiesen sei jedoch auf das Handbuch von Myschker.¹²

In der vorliegenden Arbeit wird unter anderem die Begrifflichkeit „Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung“ verwendet. Sie wurde 1994 von der Kultusministerkonferenz (KMK) geprägt.¹³

Im Jahr 2000 wurde in einer Empfehlung noch eine Präzisierung vollzogen, denn die KMK spricht nun auch von *emotionalem Erleben und sozialem Handeln*. Darunter können „die emotionale und soziale Entwicklung, die Selbststeuerung sowie das

⁸ KMK 2000, S. 345.

⁹ Vgl. Stein 2011, S. 324.

¹⁰ Vgl. Textor 2007, S. 14.

¹¹ Myschker, 2009, S. 45.

¹² Vgl. ebd., S. 44ff.

¹³ Vgl. KMK 1994.

Umgehen-Können mit Störungen des Erlebens und Verhaltens“¹⁴ verstanden werden. Mit dieser Begrifflichkeit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass

„Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln [...] keine feststehenden und situationsunabhängigen Tatsachen dar[stellen], sondern [...] Entwicklungsprozessen [unterliegen], die durch veränderbare außerindividuelle Gegebenheiten beeinflusst werden können. Sie sind nicht auf unveränderliche Eigenschaften zurückzuführen, sondern als Folge einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet“¹⁵.

Nach Arnold kennzeichnen drei Merkmale diese Bezeichnung: Zum einen kann von einer *systematischen Auffassung* gesprochen werden, da die Verhaltensauffälligkeit sowohl als Merkmal eines Schülers als auch durch die Interaktion mit seinem Umfeld gesehen werden. Desweiteren kann die Begrifflichkeit als etwas *Dynamisches* verstanden werden, in dem Sinne, dass Verhaltensauffälligkeiten erworben werden, umgekehrt aber auch veränderbar sind. Zugleich beinhaltet die Bezeichnung der KMK ebenso etwas *Syndromatisches*, das heißt „Verhaltensauffälligkeit bezeichnet das gemeinsame Auftreten mehrfacher Auffälligkeiten“¹⁶.

Angelehnt an Myschker soll vor der Vorstellung gewarnt werden, dass eine neue Begriffseinführung die Haltungen von Wissenschaftlern und Pädagogen aus der Praxis ändern kann und eine Etikettierung der Kinder dadurch verhindert wird. Denn es „kann jeder zunächst noch so neutrale Begriff zur Diffamierung missbraucht und zum Schimpfwort werden, wenn das, worauf er zielt, missverstanden, abgelehnt und verhöhnt wird“¹⁷.

Die bisherige Darstellung der Bezeichnung, muss durch eine inhaltliche Ausführung vervollständigt werden. Dafür wäre beispielsweise die häufig zitierte Definition von Myschker zu nennen:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern-, und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in

¹⁴ KMK 2000, S. 344.

¹⁵ Ebd., S. 345.

¹⁶ Arnold 2004, S. 25.

¹⁷ Myschker 2009, S. 48.

der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“¹⁸

Arnold nennt dazu noch folgende Ergänzungen und Differenzierungen: Es handle sich erst dann um eine Verhaltensstörung, wenn außerhalb der Schule mindestens noch ein anderer Lebensbereich betroffen ist, um eine Reaktion auf kognitive Überforderung auszuschließen. Desweiteren soll eine passagere, starke psychische Belastung als Ursache ausgeschlossen werden, wie zum Beispiel kurzzeitiges aggressives Verhalten aufgrund von Trennung der Eltern. Zuletzt führen für den Autor die Folgen des Verhaltens zu einer Behinderung der gesamten sozialen und personalen Entwicklung.¹⁹

Annette Textor fasst die Gemeinsamkeiten der meisten, in der Literatur verwendeten Definitionen von Verhaltensauffälligkeiten bzw. Verhaltensstörungen zusammen:

- Verhalten weicht von Verhaltenserwartungen der Institutionen ab,
- es tritt über einen längeren Zeitraum auf und
- ist in mindestens zwei verschiedenen Lebensbereichen vorhanden,
- ohne Behandlung hat es meistens negative Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung eines Betroffenen und
- ist auf lange Sicht gesehen veränderbar.²⁰

Welches konkrete Verhalten jedoch unter ‚Probleme im emotionalen Erleben und sozialen Handeln‘ fällt und „in welcher Qualität und Quantität ein solches Verhalten auftreten muss, damit ein Förderbedarf [...] zuerkannt wird“²¹, ist nicht eindeutig.

Wolfgang Mutzeck nennt dafür zwei wichtige Punkte: „Normabhängigkeit“²² und „Beurteilungsspezifität“²³. Unter dem ersten Aspekt kann nach Textor, angelehnt an Mutzeck, verstanden werden, dass

„erstens die gesellschaftlichen bzw. institutionellen Normen, auf die sich die Zuschreibung von Abweichung und damit auch die Zuschreibung von besonderem, über das „normale“ Maß hinausgehendem Förderbedarf bezieht, nur zum Teil explizit sind, und dass zweitens „abweichendes Verhalten“ und „normadäquates Ver-

¹⁸ Myschker 2009, S. 49.

¹⁹ Vgl. Arnold 2004, S. 32.

²⁰ Vgl. Textor 2007, S. 19.

²¹ Ebd., S. 19.

²² Mutzeck, 2000 S. 18f.

²³ Ebd., S. 20f.

halten“ nur Pole eines Kontinuums sind, zwischen denen konkretes Verhalten eingeordnet werden muss²⁴.

Dies bedeutet auch, dass Normen abhängig sind von der individuellen Toleranzgrenze, der Einstellung, Haltung und Wertvorstellungen einer Person oder Gesellschaft. Desweiteren hängt die Beurteilung, was als normabweichendes Verhalten gilt, von diversen Faktoren ab. Mutzeck nennt dabei unter anderem das Alter, die Kultur, die Epoche in der wir leben, aber auch die Situation und die Gruppenkonstellationen.²⁵

2.2 Kooperation

Kooperation bedeutet in seinem ursprünglichen Wortsinn „sich gemeinsam bemühen, zusammen tätig sein, miteinander handeln“²⁶. Nach Peter Köck und Hanns Ott ist Kooperation ein „unverzichtbarer grundlegender gruppenspezifischer Vorgang in dem meist arbeitsteilig organisierte, aber aufeinander bezogene und als gleichwertig und gleichberechtigt anerkannte Aktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin gebündelt werden“²⁷.

Darüber hinaus sprechen Peter Wachtel und Manfred Wittrock von nötigen Kompetenzen, die gegeben sein müssen, um kooperieren zu können: Zum einen die gegenseitige Akzeptanz und Achtung unter den Kollegen, aber auch die Akzeptanz der eigenen Schwächen, zum anderen die Fähigkeit Konflikte konstruktiv zu bearbeiten, Empathie für Menschen und Situationen zu entwickeln sowie Zuwendungsbereitschaft zu zeigen.²⁸

Genau diese genannten Aspekte fallen bei Jörg Baur unter das Verständnis einer „individuelle[n] Verhaltensweise“²⁹. Der Gegenbegriff ist für den Sozialpädagogen die „Struktur einer Organisation“³⁰, welche sich nicht auf das Verhalten einer kooperierenden Person bezieht, sondern darauf, wie eine Institution beispielsweise aufgebaut ist. Exemplarisch kann darunter verstanden werden, wie viel Handlungsspielraum ihren Mitgliedern gestellt ist. Für die Schule bedeutet dies: Nur wenn die Lehrer

²⁴ Textor 2007, S. 19.

²⁵ Vgl. Mutzeck 2000, S. 20f.

²⁶ Eberhardt/Schor 1994, S. 13.

²⁷ Köck/Ott 1976, S. 225.

²⁸ Vgl. Wachtel/Wittrock 1990, S. 267.

²⁹ Baur 1997, S. 95.

³⁰ Ebd., S. 96.

selbstverantwortlich entscheiden dürfen, „also Kontroll- und Entscheidungskompetenz dezentralisiert werden“³¹, ist Kooperation möglich.

Desweiteren lässt sich die Begrifflichkeit dahingehend beschreiben, dass von einer Kooperation gesprochen wird, die nach innen bzw. nach außen gerichtet sein kann. Die interne Kooperation beinhaltet Zusammenarbeit im Team innerhalb einer Einrichtung, die externe Kooperation dagegen die Zusammenarbeit mit anderen Systemen wie Jugendamt, Tageseinrichtungen sowie die Zusammenarbeit mit Eltern, Ärzten, Psychologen, etc.³²

Wenn sonderpädagogische Förderung nicht mehr an einer Sonderschule stattfindet, sondern an Regelschulen, kommt Kooperation im Idealfall verstärkt zum Einsatz. Gisela Kreie bezeichnet eine solche Zusammenarbeit im Rahmen integrativer Beschulungsmaßnahmen als eine ‚integrative Kooperation‘. Darunter versteht sie einen Prozess der

„Zusammenarbeit von Sonderschullehrer[n] und Grundschullehrer[n], der getragen ist von dem Bemühen (beider) in dem pädagogischen Handlungsfeld einer [...] [S]chule nach dem Modus der Annäherung befriedigende Einigungssituationen herzustellen zwischen innerpsychisch, interpersonell und institutionell widersprüchlichen Bedürfnissen, Grundsätzen, Sichtweisen von Schule und Erziehung, um pädagogische Handlungsspielräume in einem (gemeinsamen) Lernprozess zu erweitern und sozialisatorische Entwicklungshilfen zu leisten“³³.

Ganz konkret können Sonderpädagogen und Regelschullehrern im Unterricht kooperativ zusammenarbeiten. In der Pädagogik gibt es zwei zentrale Modelle, das sogenannte Stützlehrer- bzw. Zwei-Pädagogen-System. Für ersteres ist ein Lehrer gelegentlich als Stütze im Unterricht für förderbedürftige Kinder vorgesehen. Das zweite System sieht eine Gleichberechtigung beider Lehrer in der Klasse vor, die arbeitsteilig und im Team unterrichten.³⁴

Die Ausführung zum Begriff Kooperation lässt sich nun wie folgt zusammenfassen: Es handelt sich um einen gruppendynamischen Vorgang, der ein (gemeinsames) Ziel der Beteiligten aufweist und immer Prozesscharakter hat. Die Kooperationspartner

³¹ Baur 1997, S. 96.

³² Vgl. Heimlich/Jacobs 2007, S. 168.

³³ Kreie 1985, S. 119f.

³⁴ Vgl. Heimlich/Jacobs 2007, S. 168.

sind gleichberechtigt und gleichwertig in ihrem Tun. Außerdem setzt die Fähigkeit zu kooperieren gewisse Kompetenzen voraus, wie zum Beispiel Empathiefähigkeit, Reflexivität, Konfliktbewusstsein, etc. Kooperation kommt besonders in integrativen Schulstrukturen zum Tragen. Dabei kann unter interner und externer Kooperationsweise unterschieden werden. Die erste Form bezieht sich auf Kooperation im Team, die zweite auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.

2.3 Integration

Integration als sehr allgemeiner Begriff meint nach Konrad Bundschuh et. al. die Wiederherstellung eines Ganzen und gleichzeitig die „Durchsetzung der uneingeschränkten Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen an allen gesellschaftlichen Prozessen“³⁵.

Otto Speck formuliert Integration als eine „Herstellung sozialer bzw. gesellschaftlicher Zugehörigkeit von Minderheiten, die bisher ausgegrenzt waren oder in Gefahr sind, isoliert zu werden.“³⁶

Für den Kontext Schule meint Integration eine „gemeinsame Erziehung und Bildung von behinderten und nichtbehinderten Menschen“³⁷. Durch diese „möglichst weitgehende Eingliederung von behinderten Menschen in eine soziale Einheit soll die Trennung von Regel- und Sondererziehung [aufgehoben] und eine Aussonderung vermieden“³⁸ werden. Es bedeutet „vielmehr, dass *alle* Kinder und Jugendliche im gemeinsamen Leben und Lernen, nach Maßgabe ihrer spezifischen Möglichkeiten und Grenzen, an gemeinsamen Inhalten, kooperativ und kommunikativ beteiligt sind, gemeinsam spielen, lernen und arbeiten“³⁹.

Dadurch kommt es zu einer Veränderung der pädagogischen Grundfragen:

„Dem konservativen schulpädagogischen Konzept eines im Sinne der äußeren Differenzierung ausgebauten Sonderschulwesens mit möglichst leistungshomogenen Lerngruppen, zielgleichem Lernen, interindividuellem Leistungsvergleich und objektiver Leistungsbeurteilung steht die progressive pädagogische Idee ge-

³⁵ Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, S. 136.

³⁶ Speck 2010, S. 18.

³⁷ Böhm 2000, S. 263.

³⁸ Ebd., S. 263.

³⁹ Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, S. 137.

meinsamen Lebens, zieldifferenten Lernens und intraindividuelle Leistungsbeurteilung in heterogenen Gruppen relativ unversöhnlich gegenüber.“⁴⁰

Bundschuh et. al. warnen dabei vor bloßer physischer Anwesenheit von Menschen, die integriert werden und betonen die „gemeinsamen Interaktionen mit aktiver Beteiligung aller“⁴¹.

Damit Integration erfolgreich ist, braucht es, wie bereits angeklungen, immer zwei Seiten. Otto Speck spricht in diesem Kontext von einem „wechselwirkenden Annäherungsprozess“⁴².

Integration ist außerdem erst durch eine intensive Kooperation und vielfältigen Kooperationsformen zwischen den Beteiligten möglich (vgl. 2.2).⁴³

Integration im schulischen Kontext meint also, zusammenfassend ausgedrückt, einen Prozess des gemeinsamen Lebens und Lernens. Integrative Beschulung verfolgt die Wiederherstellung eines Ganzen und möchte dadurch eine Aussonderung im Schulsystem vermeiden. Dabei orientiert sich die Integrationsbewegung an einer größtmöglichen Eingliederung, nicht aber an einer vollkommenen.

Integration kann nur mit Akzeptanz der Heterogenität, einer Förderung der Individualität und Methoden der Zieldifferenz erreicht werden.

Dabei hilft ein offiziell festgestellter Förderbedarf, die nötige Förderung zu gewährleisten.⁴⁴

2.4 Warum Integration? Nicht doch eher Inklusion? Oder ist alles nur Wortklauberei?

Gerade im aktuellen Diskurs, in welchem intensiv von inklusiven Schulstrukturen gesprochen wird, wäre es fatal, diesen Begriff nicht zu erwähnen. Nicht nur auf internationaler Ebene gehören ‚Inclusion‘ oder ‚Inclusive School Systems‘ zum alltäglichen Sprachgebrauch, sondern auch in der deutschen Theorie und Praxis wird der Begriff Inklusion häufig verwendet. Es kommt dabei nicht selten vor, dass Integration und

⁴⁰ Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, S. 137.

⁴¹ Ebd., S. 137.

⁴² Speck 2010, S. 19.

⁴³ Vgl. Baur 1997, S. 47.

⁴⁴ Vgl. Wocken 2010, S. 224.

Inklusion gleichgesetzt oder gegeneinander ausgespielt werden, möglicherweise sogar eine Seite idealisiert wird. Hans Wocken spricht in diesem Kontext auch von einer „babylonischen Sprachverwirrung“⁴⁵. Was die beiden Begriffe genau meinen sei offen und „Gegenstand einer lebhaften und kontroversen wissenschaftlichen Diskussion“⁴⁶ mit unerwünschten Folgen.

In meiner Arbeit habe ich die Bezeichnung *Integration* dem Begriff *Inklusion* bewusst vorgezogen. Um diese begriffliche Schwerpunktsetzung begründen zu können, ist es wichtig das Wort *Inklusion* zu klären:

Speck bezeichnet Inklusion als einen eher vagen und stark umstrittenen Begriff, der schwer zu fassen sei. Aus dem lateinischen (,includere‘) abgeleitet, meine Inklusion zunächst einmal ,einschließen‘, im Sinne eines sozialen Eingeschlossenseins in die Gesellschaft oder umgekehrt formuliert: Ein ,Nicht-ausgeschlossen-Sein‘ aus einer Gemeinschaft. Er stehe als soziologischer Gegenbegriff zur Exklusion.⁴⁷

Im schulischen Bereich kann darunter etwa Folgendes verstanden werden: Einerseits verlieren die Kinder mit Behinderung ihren besonderen Status, die Zweigruppentheorie (,normales‘ Kind vs. förderbedürftiges Kind), welche in der Integration Verwendung findet, wird aufgehoben. Vielfalt ist etwas Normales und Selbstverständliches. Alle Kinder sind unterschiedlich und individuell, sie haben ein Recht auf Differenz.⁴⁸

Speck skizziert die Begrifflichkeit weiter:

„Um die Bedeutung des Begriffs der Inklusion für den Bildungsbereich stärker zu betonen und präziser zu fassen, wurde die *Metapher* von der »eine Schule für alle« als einzig geeignet favorisiert. Sie wird gleichbedeutend mit schulischer Inklusion verwendet und gelegentlich noch verschärft durch den Zusatz »ohne Ausnahme!«.“⁴⁹

Nach Andreas Hinz kann erst dann von Inklusion gesprochen werden, wenn sich das komplette Schulsystem zur ,Pädagogik der Vielfalt‘ bekennt und sich als ein umfassendes System für *alle* versteht.⁵⁰

⁴⁵ Wocken 2010, S. 204.

⁴⁶ Ebd., S. 205.

⁴⁷ Vgl. Speck 2010, S. 60f.

⁴⁸ Vgl. Wocken 2010, S. 217ff.

⁴⁹ Speck 2010, S. 70.

⁵⁰ Vgl. Hinz 2002, S. 356ff.

Hier beginnt die klare Abgrenzung dieser Arbeit! Die Vorstellung einer ‚Schule für alle‘ klingt mehr als verlockend und ist vermutlich ein Traum vieler Pädagogen. Diese Absolutheitsanforderung ist in meinen Augen jedoch ein Stück Utopie.

Es reichen einzelne Kinder und Jugendliche mit extremen Verhaltensauffälligkeiten in der Klasse, um den Unterricht unmöglich zu machen.

Gerade die Realität zeigt, dass besonders Kinder und Jugendliche im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung sich manchmal in einer Entwicklungsphase befinden, in welcher sie in einem natürlichen (damit sind die Bedingungen gemeint, die eine allgemeine Schule realistischer Weise bieten kann), alltäglichen Schulkontext überfordert wären und dieser sogar eine massive Belastung für sie darstellt - also Lebensphasen, in welchen sie eher besondere Maßnahmen einer Beschulung brauchen. Der heutzutage oft verpönte Begriff des ‚Schonraums‘ hat doch seine Berechtigung (wenn auch eingeschränkt), lässt sich aber mit dem engen Verständnis der Inklusion nicht vereinbaren.

Auch Roland Stein ist der Meinung, dass „aus der Inklusionsbewegung [...] eine völlige Abschaffung [...] der Schulen für Erziehungshilfe resultieren [könnte]. Angesichts des beträchtlichen Anteils erheblicher Verhaltensauffälligkeiten bzw. psychischer Störungen bei Schülern scheint dies jedoch nicht sinnvoll“⁵¹.

Darüber hinaus kann auch angemerkt werden, dass, sobald ein psychisch erkrankter Schüler eine Gefahr für die Mitschüler darstellt, die Vorstellung einer ‚Schule für alle‘ meines Erachtens unverantwortlich ist. Unter diesem Gesichtspunkt erfährt die inklusive Haltung ‚Alle Kinder sind willkommen und jede(r) bekommt die Unterstützung, die er braucht!‘ ihre klaren Grenzen. „Derart fromme Losungen sind zwar betörende Verheißungen, aber zugleich erschreckend naiv“⁵², wie Wocken anmerkt.

Darum gilt in dieser Arbeit eher der Leitsatz: ‚So viel Integration wie möglich und eine separierte Förderung wo nötig‘.

Die Vorstellung der Inklusion wird jedoch nicht in ihrem Ganzen abgelehnt. Die Ansichten des selbstverständlichen Miteinanders oder die Beachtung der pädagogischen Bedürfnisse aller Kinder (nicht nur in Verbindung mit einem diagnostizierten

⁵¹ Stein 2011, S. 327.

⁵² Wocken 2010, S. 228.

Förderbedarf), aber auch die Selbstverständlichkeit der Heterogenität und des individualisierten und zieldifferenten Lernens scheinen mir wichtig.

Gleichzeitig fällt mir jedoch auf, dass diese Aspekte teilweise schon bei der Definition von Integration genannt werden und dadurch zwischen den beiden Begriffen durchaus auch Gemeinsamkeiten bestehen. Der Zwang Integration und Inklusion gegeneinander auszuspielen ist nicht Absicht dieser Arbeit, sondern sie will vielmehr ein reflektiertes Bewusstsein der beiden Begriffe schaffen.

Auch Wocken möchte nicht einen der beiden Begriffe in den Schatten des anderen stellen, denn die „Zeit der Abgrenzung von Integration versus Inklusion ist vorbei, es kann nur eine solidarische Zukunft geben. In diesem Sinne möge den Geschwistern Integration und Inklusion eine gute gemeinsame Zukunft beschieden sein“⁵³.

⁵³ Wocken 2010, S. 231.

3 Von den Grenzen und der Notwendigkeit schulischer Integration im Förderbereich emotionaler und sozialer Entwicklung

3.1 Schwierigkeiten und Grenzen von Integration im Kontext sozialer und emotionaler Entwicklung

Die Integration der Schüler mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns kann und darf nicht ausschließlich positiv dargestellt werden. Denn aus den Erfahrungen, die bisher gemacht wurden, kristallisieren sich auch Schwierigkeiten und Belastungen für die Beteiligten heraus.

Die negativen Aspekte sollen in diesem Kapitel erst einmal für sich stehen, ohne unmittelbar ‚Verbesserungsvorschläge‘, hilfreiche Maßnahmen und Konzeptideen anzubringen. Denn diese, wie ich finde, nachvollziehbaren und realitätsnahen Gesichtspunkte mögen vermutlich dazu beitragen, dass manche Regelschullehrkräfte oder Regelinstitutionen sich gegen die Integration dieser Zielgruppe wehren.

Zu den Schwierigkeiten im integrativen Unterricht schreibt Myschker ganz klar:

„Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen stellen [...] für die integrative Erziehung und Unterrichtung ein besonderes Problem dar, weil sie nicht nur Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen sowie schulische Leistungsdefizite haben, sondern auch – zuweilen völlig unkontrolliert und ungesteuert – Verhaltensprobleme zeigen, mit denen sie von einem Moment auf den anderen eine ganze Lerngruppe durcheinander bringen oder gar sprengen können.“⁵⁴

Die Zielgruppe braucht deshalb, auch im integrativen Kontext, oftmals mehr Zuwendung und Unterstützung von einer nahen Bezugsperson und eine „hilfreiche Kontrolle von Außen im Sinne eines äußeren Halts, wenn der innere Halt sich zu verlieren beginnt“⁵⁵. Dies kann eine einzige Lehrkraft allein nicht stemmen.

Darüber hinaus bedarf es im Regelfall mehr ‚Aufwand‘ und Bereitstellung an Ressourcen, wie sie in einer ‚normalen‘ Regelklasse gegeben ist. Dahingehend kommt das System Schule nicht selten an seine Grenzen. Ressourcen sind rar oder werden nicht gänzlich genutzt.

⁵⁴ Myschker 1999, S. 279.

⁵⁵ Ebd., S. 279.

In den Integrationsklassen selbst seien die Kinder und Jugendlichen auch mit Ablehnung konfrontiert, desweiteren erachten sie sich sozial- und leistungsmäßig gesehen als schlechter im Vergleich zu ihren Mitschülern und würden in ihrem Auftreten „negativ modellierend“⁵⁶ wirken, so die Erkenntnis von Goetze hinsichtlich der Aussage aus der Einleitung, sie seien die denkbar ungünstigste Zielgruppe, was Integration anbelange.⁵⁷

3.2 Und trotzdem ist Integration wichtig! - Von ihrer Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit

Nachdem soeben Schwierigkeiten von Integration im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung aufgezeigt wurden, kann doch legitimerweise gefragt werden: Warum denn diese ganzen Mühen? Warum eigentlich nicht weiter nach dem ‚Schonraum-Verfahren‘ agieren und die Schulen für Erziehungshilfe als wichtige Ressource völlig ausschöpfen? Wäre es nicht für alle Beteiligten, von den Schülern über die Lehrkräfte bis hin zu den Eltern einfacher, diesen ‚steinigen Weg‘ zu umgehen?⁵⁸

Die Argumentationen, warum Integration trotzdem wichtig ist und warum sich die Mühe lohnt, sind auf mehreren Ebenen anzusiedeln. Verschiedene Autoren finden dafür auch unterschiedliche Argumente. Es wird im Folgenden versucht, die Aspekte verschiedenen Kategorien zu zuordnen:

Auf der Ebene der *demokratischen Werte* kann argumentiert werden, dass im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in Artikel 3, Absatz 3 verankert ist: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“⁵⁹ Jede noch so kleine Form von Aussonderung aufgrund von Behinderung widerspricht den demokratischen Grundrechten. Denn alle Menschen haben denselben Anspruch auf Gleichberechtigung und Teilhabe.

Dies gilt auch im Kontext emotionaler und sozialer Entwicklung: Schwierigkeiten im emotionalen Erleben und sozialen Handeln legitimieren keine Benachteiligung in Form von Aussonderung.

⁵⁶ Goetze 1990, S. 839.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 839.

⁵⁸ Vgl. Brüning/Kopplow/Stöckl/Zens 2006, S. 251.

⁵⁹ Grundgesetz, Artikel 3, Absatz 3, Satz 2.

Ulrich Heimlich argumentiert in eine ähnliche Richtung, wenn er zusammenfassend sagt: „Demokratische Bildungs- und Erziehungssysteme sind von der Zielperspektive her gleichzeitig integrative Bildungs- und Erziehungssysteme.“⁶⁰

Ein weiteres, interessantes Argument findet sich auf der *gesellschaftlichen Ebene*. Preuss-Lausitz spricht von den Kindern der „Zweiten Moderne“⁶¹. Er bezieht sich zwar auf die neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts, meines Erachtens lässt sich dieser Argumentationsstrang jedoch problemlos auf das Leben im 21. Jahrhundert übertragen. Dabei argumentiert der Erziehungswissenschaftler, dass „Kinder mit kognitiven oder/und psychischen Beeinträchtigungen [...] unter den gleichen Rahmenbedingungen und Erwartungen auf[wachsen] wie andere Kinder auch“⁶². Er bezeichnet *alle* Kinder als „Konsum- und Krisenkinder“ einer „Risikogesellschaft“, denn die Familien der oben genannten Gruppe sind gleichsam von Trennungen, Wiederverheiratungen, Alleinerziehung usw. geprägt wie andere Familien. (Wobei er die nicht selten hochbelasteten Familiensituationen der förderbedürftigen Schüler hier nicht ignorieren oder negieren möchte und die Kinder mit kognitiven und psychischen Beeinträchtigungen sich dadurch von der vergleichenden Gruppe durchaus unterscheiden. Dies stellt meines Erachtens aber für die Grundidee von ähnlichen gesellschaftlichen Erwartungen an diese Kinder und Jugendlichen keinen Unterschied dar.) Zu den Rahmenbedingungen zählt er auch, dass Kinder und Jugendliche sich in unserer Gesellschaft modisch kleiden sowie sportlich und attraktiv wirken möchten. Sie sind alle Teil einer jungen Gesellschaft, die in einer Musik-, Fernseh-, und Verabredungskultur beheimatet ist.⁶³

Daran angeknüpft argumentiert er noch in eine weitere Richtung:

„Sie wachsen auf mit einer ausgeprägten Gleichaltrigenorientierung [...]. Sie erleben in ihrem Alltag und durch die Medien, dass heute normativ, ethnisch-kulturell und sozial-ökonomisch eine breite Palette von Lebensformen, Familienstilen, Weltauffassungen usw. existiert, erleben also das, was wir Pluralismus nennen, und sie erfahren, dass zumindest in einer breiten Öffentlichkeit diese Vielfalt als „normal“ akzeptiert wird. [...] Mit anderen Worten: In einer breiten Öffentlichkeit wird „Behinderung“ als Teil der allgemeinen »postmodernen« Vielfalt angesehen, und sie kann von den Betroffenen selbst so eingeordnet werden.“⁶⁴

⁶⁰ Heimlich 1999a, S. 8.

⁶¹ Preuss-Lausitz 1999, S.48.

⁶² Ebd., S. 48.

⁶³ Vgl.ebd., S. 48.

⁶⁴ Ebd., S. 48.

Für Preuss-Lausitz folgt aus dem gesellschaftlichen Pluralisierungs- sowie Individualisierungsprozess also ein Selbstverständnis der Kinder und Jugendlichen für Verschiedenheit und eine breite Akzeptanz hinsichtlich der sozialen Integration.

Seine Folgerung für die Schule lautet, dass auf diese veränderte Situation die Pädagogik (die Schul-, wie auch die Sonderpädagogik) reagieren muss „und zwar als zusammenwachsende Theorie der Vielfalt und zugleich der Gemeinsamkeit“⁶⁵.

Auf der *Ebene des Bildungssystems* zeigt Knauer ebenfalls eine interessante Blickrichtung auf, nämlich, dass allgemeinbildende Schulen

„die einzige gesellschaftliche Institution der Bundesrepublik [sind], die obligatorisch von allen Kindern und Jugendlichen besucht wird – unabhängig von Hautfarbe, Muttersprache, Religion, Geschlecht, Sozialstatus sowie speziellen individuellen Seinsmerkmalen, wie beispielsweise »Behinderungen«. Somit hat die öffentliche Schule als wahrhaft säkulare Einrichtung eine gewaltige Integrationsleistung zu erbringen, die sie stets erneut vor Herausforderungen stellt und ihr immense Verantwortungsübernahme abfordert“⁶⁶.

Stein bestärkt meines Erachtens den eben genannten Argumentationsstrang, wenn er von *konkreten Problematiken einer separierenden Förderung* an Sonderschulen spricht: Es findet einerseits gerade durch diese separate Beschulung Stigmatisierung der Kinder und Jugendlichen statt. Desweiteren ist dort eine Kumulation von Problemen und Schwierigkeiten anzutreffen sowie erschwerte Bedingungen für soziales Lernen, da Vorbilder fehlen. Als letztes nennt er die geringe Chance auf Rückführung an Regelschulen, was Statistiken auch belegen.⁶⁷

Der Blick auf *die förderbedürftigen Schüler und ihre Bedürfnisse* dürfen in diesem Kapitel ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden. Natürlich kann hier nicht von *allen* Schülern gesprochen werden. Aber Brüning et. al. haben festgestellt: „Viele von ihnen [den Schülern] wollen sich entwickeln, wollen lernen, wollen »ganz normal« sein »wie die anderen«, wollen die Angebote der Schule auch annehmen, kurz sie wollen vorwärts kommen“⁶⁸. Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Teilhabe, kommt hierbei zum Ausdruck.

⁶⁵ Preuss-Lausitz 1999, S. 49.

⁶⁶ Knauer 2008, S. 106f.

⁶⁷ Vgl. Stein 2011, S. 328.

⁶⁸ Brüning/Kopplow/Stöckl/Zens 2006, S. 252.

4 Gesetzliche und bildungspolitische Grundlagen

4.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Am 13. Dezember 2006 wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) verabschiedet und am 21. Dezember 2008 vom Deutschen Bundestag ratifiziert.⁶⁹

„Dieses universelle Vertragsinstrument konkretisiert bestehende Menschenrechte für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen mit dem Ziel, ihre Chancengleichheit in der Gesellschaft zu fördern.“⁷⁰ Dabei geht es primär nicht nur um die schulische Bildung, sondern ganz allgemein um die „Teilnahme am gesellschaftlichen Leben bzw. um die Verhinderung und Beseitigung von Diskriminierung und Barrieren, die als Verletzungen der Menschenwürde anzusehen sind“⁷¹.

In Artikel 24 wird konkret auf den Aspekt Bildung (im Original: ‚Education‘) eingegangen. Dabei anerkennen die unterzeichnenden Länder im ersten Absatz

„das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem [im Original: „an inclusive education system“] auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“⁷².

Dafür, so steht in der Konvention, garantieren die unterzeichnenden Staaten den Schülern mit Beeinträchtigungen den Unterricht in der Regelschule: „Menschen mit Behinderungen [werden] nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem [...] und [...] vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen.“⁷³ Anders formuliert bedeutet dies: Die Schüler mit Behinderungen und Beeinträchtigungen sollen „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen [...] Unterricht haben“⁷⁴ und die Garantie einer an ihren Bedürfnissen ausgerichteten Unterstützung.⁷⁵

⁶⁹ Vgl. UN-Behindertenrechtskonvention 2008, S.1419.

⁷⁰ Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2010, S. 5.

⁷¹ Speck 2010, S. 85.

⁷² UN-Behindertenrechtskonvention 2008, Artikel 24, Absatz 1.

⁷³ Ebd., Artikel 24, Absatz 2a.

⁷⁴ Ebd., Artikel 24, Absatz 2b.

⁷⁵ Vgl. ebd., Artikel 24, Absatz 2c und 2d.

Da Bildung in der Bundesrepublik Deutschland Länderangelegenheit ist, obliegt die Aufgabe der Umsetzung eines integrativen Bildungssystems, wie sie die UN-Konvention vorgibt, folglich den einzelnen Bundesländern.

Wie oben schon angedeutet, ist die Originalbezeichnung im Englischen ‚inclusive education system‘. In der deutschen Verfassung wurde der Begriff dagegen mit der Bezeichnung ‚integratives Bildungssystem‘ übersetzt. Dabei kommt es in keiner der beiden Sprachen zu einer hinreichenden Erklärung der jeweiligen Begrifflichkeiten.⁷⁶

Im Kontext der BRK betont Speck die Phrase ‚Zugang haben‘ aus Artikel 24, Absatz 2b. Er sieht darin eine entscheidende Formulierung. Denn sie

„bedeutet, dass diese Kinder nun ein Recht auf den Besuch des allgemeinen Schulsystems haben. Er bedeutet nicht, dass damit gegebenenfalls spezielle schulische Einrichtungen für solche Kinder überflüssig würden und die Eltern kein Recht mehr hätten, ihr behindertes Kind eine *Förderschule* besuchen zu lassen“⁷⁷.

Es soll keine zwanghafte Aufnahme von Kindern mit einer Behinderung oder Benachteiligung in den Regelschulbetrieb folgen. Dieser Absatz sichert dem einzelnen Schüler eine Beschulung in der allgemeinen Schule zu, wenn dies von ihm und den Eltern gewünscht wird. Dadurch ergibt sich eine Doppelmöglichkeit hinsichtlich des Beschulungswegs.⁷⁸

4.2 Empfehlungen des Kultusministeriums

Die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz, Abkürzung: KMK) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Ministern der einzelnen Bundesländer, die sich circa viermal jährlich treffen. Ihre Inhaltsgebiete sind aktuelle und wichtige Themen im Bereich Bildung und Kultur. Aus ihren Übereinkünften heraus entstehen bundesländerübergreifende Schriften mit empfehlendem Charakter.⁷⁹

Hinsichtlich der Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind sie der Auffassung, dass es vielfältige Vorgehensweisen und Organisationsfor-

⁷⁶ Vgl. Speck 2010, S. 85f.

⁷⁷ Ebd., S. 86.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 89f.

⁷⁹ Vgl. www.kmk.org/wir-ueber-uns/faq.html [zuletzt überprüft am 19.01.2012].

men dafür braucht. Für sie hat dabei eine „individualisierte Sichtweise sonderpädagogischer Förderung und integrativer Bildung Vorrang vor institutionsbezogener Förderung.“⁸⁰ Das heißt, sonderpädagogische Förderung ist nicht mehr ausschließlich an die Institution Sonderschule gebunden.

Entscheidende Impulse zur Entwicklung sonderpädagogischen Denkens und Handelns liefern verschiedenste Schriften. Im folgenden Abschnitt sollen zwei Empfehlungen aus den Jahren 1994 und 2000 kurz hervorgehoben werden.

4.2.1 Die KMK-Empfehlungen von 1994: „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“⁸¹

Jene Empfehlung vollzieht einen Paradigmenwechsel, weg von der Haltung einer Sonderschulbedürftigkeit hin zu einem Verständnis für sonderpädagogischen Förderbedarf. Unter diesem sogenannten Förderbedarf wird die sonderpädagogische Unterstützung von Schülern mit eingeschränkten Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten verstanden.⁸² Dabei ist die

„Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs [...] nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden. Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schularten anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“⁸³.

Diese Haltung zeigt deutlich die Notwendigkeit für eine Veränderung schulischer Strukturen. Die Vertreter der KMK verweisen in dieser Hinsicht auf folgende Punkte: Zum einen müssen dieselben Bildungschancen, die den Regelschülern zustehen, auch für die Schüler mit Förderbedarf gewährleistet werden. Dafür ist ein gestuftes, flexibles und gut vernetztes System als Grundlage vonnöten. In diesem System muss außerdem die Qualität sowie der Umfang der Förderung gesichert sein.⁸⁴ Dazu ist in der Empfehlung folgendes aufgeführt:

⁸⁰ www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html [zuletzt überprüft am 19.01.2012].

⁸¹ KMK 1994, S. 1.

⁸² Vgl. ebd., S. 5.

⁸³ Ebd., S. 2.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 3f.

„Ziele, Methoden, Lernorganisation und Medien werden dem Förderbedarf entsprechend ausgewählt. Damit unterscheiden sich eine sonderpädagogisch ausgerichtete Erziehung und Unterrichtsgestaltung nicht prinzipiell von allgemeinpädagogischer Arbeit. Sonderpädagogik hat subsidiäre Aufgaben.“⁸⁵

In diesem Abschnitt kommt zum ersten Mal auch das *Subsidiaritätsprinzip* zur Sprache, welches in den Empfehlungen jedoch nicht genauer definiert wird.

An dieser Stelle soll deshalb ein kurzer Exkurs über die Subsidiarität angesetzt werden, weil meines Erachtens jenes Prinzip im integrativen Kontext von großer Wichtigkeit ist:

Heimlich versucht, angelehnt an die Empfehlungen von 1994, den Begriff nachträglich aufzuschlüsseln: Er verweist auf den lateinischen Ursprung des Wortes („subsidium“), das so viel bedeutet wie Hilfe, Unterstützung und Beistand. In der Politik und Soziologie umfasst das Subsidiaritätsprinzip die Vorstellung, dass „[...] übergeordnete gesellschaftliche Einheiten (besonders der Staat) nur solche Aufgaben an sich ziehen dürfen, zu deren Wahrnehmung untergeordnete Einheiten (besonders die Familie) nicht in der Lage sind [...]“⁸⁶.

Subsidiarität bedeutet also einerseits der ‚Schutz des Schwachen‘ durch gezielte Unterstützung und Maßnahmen von außen. Andererseits bedeutet dies für „[...] die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen [...] [aber auch], dass alles, was aus eigener Kraft bewältigt werden kann, von Fremdbestimmung frei zu bleiben hat.“⁸⁷ Dafür verwendet Heimlich Ferdinand W. Mennes Vorstellung von der ‚Kraft des Kleinen‘. Für ersteren lässt sich Subsidiarität im übertragenen Sinne mit dem Leitsatz ‚So viel Eigenkraft wie möglich und so viel Hilfe wie nötig‘ beschreiben.⁸⁸

Wie diese subsidiäre Grundhaltung im Kontext von integrativer Beschulung im Förderbereich emotionaler und sozialer Entwicklung aussehen kann, sprengt hier den Rahmen, wird jedoch im späteren Verlauf aufgegriffen (vgl. Kapitel 5.3).

⁸⁵ KMK 1994, S. 9.

⁸⁶ Heimlich 1999b, S. 14.

⁸⁷ Ebd., S. 15.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 14f.

4.2.2 „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“⁸⁹ vom 10. März 2000

In den Jahren zwischen 1996 und 2000 wurde die Empfehlung von 1994 für die einzelnen Förderschwerpunkte zugeschnitten und um die ‚Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland‘ erweitert. Im Feld der emotionalen und sozialen Entwicklung wird die Bezeichnung ‚emotionales Erleben und soziales Handeln‘ verwendet. Die Probleme in den Entwicklungs- und Interaktionsprozessen von belasteten Schülern werden dabei in Abhängigkeit von vier Ebenen gesehen, die in Wechselwirkung zueinander stehen: Die persönliche, familiäre, schulische und gesellschaftliche Ebene (vgl. Begriffsdefinition in Kapitel 2.1).⁹⁰

Darüber hinaus wird auf die konkreten Aufgaben und Ziele von Erziehung und Unterricht eingegangen. Es kristallisiert sich heraus, dass bei jeder Art sonderpädagogischer Förderung „neben dem Erwerb von Wissen und der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere auf den Aufbau und die Festigung von positiven Einstellungen und Werthaltungen“⁹¹ abgezielt werden soll. Die Voraussetzung für jedes pädagogische Handeln ist eine tragfähige Schüler-Lehrer-Beziehung. Aber auch Aspekte wie Authentizität der Lehrperson oder Transparenz und Konsequenz bei Interventionen sowie eine differenzierte und individualisierte Unterrichtsgestaltung werden in diesem Bereich angesprochen.⁹²

Abschließend wird auf verschiedene Formen und unterschiedliche Orte sonderpädagogischer Förderung eingegangen.⁹³ Die Darstellung dieser Förderorte soll im fünften Kapitel mit einfließen.

⁸⁹ KMK 2000, S. 343.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 345ff.

⁹¹ Ebd., S. 352.

⁹² Vgl. ebd., S. 352f.

⁹³ Vgl. ebd., S. 356ff.

4.3 Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008: „Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen“⁹⁴

Die Verwaltungsvorschrift ist, wie der Name schon verrät, eine verbindliche Niederschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg. Darin wird unter anderem den Kindern und Jugendlichen mit „Problemen im Verhalten und in der Aufmerksamkeit“⁹⁵ Unterstützung und Förderung der persönlichen und schulischen Entwicklung zugesprochen. Diese Förderung sei Aufgabe aller Schularten, wobei die „individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen [...] den Unterricht“⁹⁶ bestimmen und nach Formen der Individualisierung und innerer Differenzierung verlangen. Dies sei, so die Verwaltungsvorschrift, primär Aufgabe des Klassen- bzw. Fachlehrers. Desweiteren zählen zum Aufgabenfeld der Schulen die „fortlaufende Beobachtung der Lernentwicklung, kontinuierliche Lernstandsdiagnosen, Elternberatung, ggf. die Erstellung von Förderplänen und die Durchführung von Fördermaßnahmen“⁹⁷.

Ist ein größerer Förderbedarf erforderlich, welchen das Regelschulsystem nicht mehr leisten kann, kommen Förderkurse und Stützsysteme ins Spiel. Dies kann als ein gestuftes pädagogisches Verfahren verstanden werden.

Für eine erfolgreiche Förderung wird vorgegeben, dass der Bedarf frühestmöglich erkannt werden muss und damit einhergehend entsprechende Schritte zügig eingeleitet werden sollten. Dafür bedarf es beispielsweise einer intensiven Zusammenarbeit mit zusätzlichen Professionen (Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Jugendhilfe, Schulaufsichtsbehörde, etc.).⁹⁸

Kommt eine breitangelegte Unterstützungsmaßnahme an ihre Grenzen, ist eine Förderung in speziellen Fördergruppen oder separaten Klassen notwendig.⁹⁹

⁹⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008a, S. 1.

⁹⁵ Ebd., S. 2.

⁹⁶ Ebd., S. 2.

⁹⁷ Ebd., S. 2.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 2f.

⁹⁹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008b, S. 13.

4.4 Schulgesetz von Baden-Württemberg zur sonderpädagogischen Förderung

Die Rahmenbedingungen zur ‚sonderpädagogischen Förderung in Sonderschulen und allgemeinen Schulen‘ sind im Schulgesetz § 15 verankert. Absatz 4 besagt:

„Die Förderung behinderter Schüler ist auch Aufgabe in den anderen Schularten. Behinderte Schüler werden in allgemeinen Schulen unterrichtet, wenn sie aufgrund der gegebenen Verhältnisse dem jeweiligen Bildungsgang in diesen Schulen folgen können. Die allgemeinen Schulen werden hierbei von den Sonderschulen unterstützt.“¹⁰⁰

Desweiteren spricht sich das Schulgesetz für eine weitmögliche Zusammenarbeit zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen im Schulleben und Unterricht aus – mit der Eingrenzung: „soweit es nach den Bildungs- und Erziehungszielen möglich ist“.¹⁰¹

4.5 Bündelung der Kerngedanken für integratives Arbeiten in Baden-Württemberg

Insgesamt machen die dargelegten rechtlichen Grundlagen und bildungspolitischen Empfehlungen deutlich, dass die Förderung der von Behinderungen und Benachteiligungen bedrohten Kinder und Jugendlichen primär an allgemeinen Schulen vollzogen werden soll. Der sonderpädagogische Förderbedarf ist dabei nicht mehr an das Sonderschulwesen gekoppelt. Die gestufte bzw. subsidiäre Vorgehensweisen der Schulen steht in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz als auch in der Verwaltungsvorschrift im Vordergrund.

Vor allem die Verbindlichkeit der BRK zeigt, dass sich die einzelnen Bundesländer bereits mitten in einer Umbruchphase befinden sollten, da ein gesetzlicher Paradigmenwechsel bereits stattgefunden hat.

In allen dargelegten Schriften wird die Möglichkeit einer integrativen Beschulung betont, nicht jedoch als verpflichtend angesehen. Dies scheint vor allem hinsichtlich der Debatte um Integration und/oder Inklusion wichtig. Die Totalität einer ‚Schule für alle‘ ohne Ausnahmen ist darin nirgends zu finden. Die Kinder und ihre Eltern haben die Freiheit, den Beschulungsort (Sonderschule oder Regelschule) selbst auszuwählen.

¹⁰⁰ Schulgesetz Baden-Württemberg, § 15, Absatz 4.

¹⁰¹ Ebd., § 15, Absatz 5.

5 Integrative Unterstützungssysteme

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es eine Vielzahl von Unterstützungssystemen für Schüler mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns. Davon sollen im aktuellen Kapitel aus der Fülle heraus einige dargestellt werden. Jedoch sei darauf hingewiesen, dass diese Darbietung begrenzt und relativ kurz gehalten wird.

Die Einteilung verschiedener Unterstützungsformen variiert in der Wissenschaft. Helmut Reiser beispielsweise unterscheidet zwischen integrierten, also schulhausinternen und ambulanten und dadurch externen Unterstützungsformen.¹⁰² Diese Einteilung erscheint mir sinnvoll und soll im Folgenden aufgegriffen werden.

Eine *integrierte schulische Erziehungshilfe* ist dann gegeben, wenn an der Regelschule nach einer Förderung ohne spezialisiertes Personal - Reiser nennt dies „primäre Prävention“¹⁰³ - eine spezialisierte Förderungen durch entsprechend ausgebildete Fachkräfte stattfindet. Diese zusätzlichen Unterstützer können Sonder- oder Sozialpädagogen, Psychologen, Erzieher, etc. sein. Zentral dabei ist, dass sie fester Bestandteil der Regelinstitution sind und ihr „kontinuierlich fallunabhängig zur Verfügung“¹⁰⁴ stehen.

Im Gegensatz dazu steht die *ambulante Erziehungshilfe*, bei welcher die aufgezählten Professionen extern und einzelfallbezogen von der Regelschule angefragt werden. Reiser beschreibt den Unterschied der beiden Formen wie folgt:

„Daraus ergibt sich für die ambulante schulische Erziehungshilfe, dass die Hinzuziehung des externen Professionellen in irgendeiner Form der einzelfallbezogenen Legitimation bedarf in Form von Zuschreibung eines pädagogischen oder sonderpädagogischen Förderbedarfs, während die integrierte schulische Erziehungshilfe im günstigsten Fall, ohne diese fallbezogene Legitimation in der Einzelschule zur Verfügung steht und ohne Kategorisierung arbeiten kann.“¹⁰⁵

Diese beiden Unterstützungsformen lassen sich jedoch nicht immer klar trennen, es gibt daher auch Mischformen.¹⁰⁶

¹⁰² Vgl. Reiser 2007, S. 71.

¹⁰³ Ebd., S. 71.

¹⁰⁴ Ebd., S. 71.

¹⁰⁵ Ebd., S. 71f.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 71.

Es sei noch angemerkt, dass es hierbei nicht darum geht, eine der beiden Formen als die bessere oder schlechtere zu deklarieren. Verschiedene Forschungsergebnisse zeigen, dass es in den einzelnen Bundesländern für die beiden Systemformen erfolgreiche Konzeptionen gibt.¹⁰⁷

5.1 Ambulante schulische Erziehungshilfe

Reiser unterscheidet hier drei Kategorien der Lokalisation von externen Fördersystemen:

Zum einen, *ein ambulanter Dienst ausgehend von Sonderschullehrern*, die in einer Erziehungshilfeschule tätig sind und mit abgeordneten Deputatsstunden die Regelschulen unterstützen.¹⁰⁸

Dies gleicht in Baden-Württemberg dem ‚Sonderpädagogischen Dienst‘, bei welchem Sonderschullehrer für die Beratung von Eltern und Lehrkräften oder beispielsweise zur Abklärung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs an Regelschulen gerufen werden.¹⁰⁹ Nach eigener Einschätzung leistet ein beachtlicher Teil der Schulen für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg solch eine ambulante Arbeit.

Diese Form steht deshalb in Kritik, weil sie ein „Zubringerdienst für die Umschulung in die Sonderschule“¹¹⁰ sei. Das bedeutet im Detail, dass die Lehrer, welche generell an der Sonderschule tätig sind, einen Teil der förderbedürftigen Kinder der Regelschule relativ leicht auf ‚ihre‘ Schule überweisen können. Daneben wird auch die präventive Arbeit als weniger effektiv erachtet als diejenige in der integrierten schulischen Erziehungshilfe.¹¹¹

Die zweite Form ist nach Reiser ein *ambulanter Dienst ausgehend von schulischen Förderzentren*. An diesen werden keine Schüler (mehr) unterrichtet. Diese Art externer Institutionen hat oftmals einen Wandel durchlaufen.¹¹² Myschker stellt fest: „Aus vielen Sonderschulen sind inzwischen »Sonderpädagogische Förderzentren« ge-

¹⁰⁷ Vgl. Reiser 2007, S. 85.

¹⁰⁸ Vgl. Reiser 2009, S. 345.

¹⁰⁹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008a, S. 6.

¹¹⁰ Reiser 2009, S. 345.

¹¹¹ Vgl. ebd., S. 345.

¹¹² Vgl. ebd., S. 345.

worden.“¹¹³ Aus diesem Grund ist die inhaltliche Arbeit sehr ähnlich wie bei dem zuvor genannten ambulanten Dienst.

Die dritte Organisationsform „die den schulpädagogischen Rahmen am weitesten ausdehnt und den höchsten Grad der professionellen Spezialisierung in Anspruch nimmt, ist die Unterstützung durch ein multiprofessionelles Förderzentrum [...]“¹¹⁴.

Dies kann auch als *Kompetenzzentrum* bezeichnet werden und versteht sich als koordiniertes Versorgungsangebot unterschiedlichster Dienstanbieter im Sinne einer regionalen Beratungs- und Unterstützungsstelle. Dabei werden Schüler, Regelschullehrer und Eltern von einem multiprofessionellen Team (bestehend aus Sozialpädagogen, Psychologen, Ärzten, Sonderpädagogen) auf Anfrage gezielt betreut.¹¹⁵

Die letzten beiden Formen der ambulanten Förderung sind in Baden-Württemberg (noch) nicht vorzufinden.

Stein sieht in der momentanen Debatte zur Schulentwicklung - er nennt sie Inklusionsdebatte - jedoch dahingehend eine Chance, dass die bestehenden Schulen für Erziehungshilfe sinnvoll umgebaut werden können und „eine Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren mit einem starken präventiven Arbeitsschwerpunkt zur Unterstützung der Arbeit in den Allgemeinen Schule“¹¹⁶ möglich sei.

5.2 Integrierte schulische Erziehungshilfe

Bei dieser Form unterscheidet Reiser lediglich zwischen ‚*Sonderschullehrern verortet an Grundschulen*‘ oder ‚*Sonderschullehrern an Gesamtschulen*‘.¹¹⁷ Letzteres ist in Baden-Württemberg neuerdings ebenfalls relevant, denn im kommenden Schuljahr werden die ersten Gemeinschaftsschulen umgesetzt.

Ein Beispiel für die erste Form wären die sogenannten Präventionslehrer an Frankfurter Grundschulen. Die Arbeitsziele sind aus der Eigenperspektive der Präventionslehrer: Schwierigkeiten bei einem Schüler frühzeitig zu erkennen, ihn weitgehend im

¹¹³ Myschker 1999, S. 271.

¹¹⁴ Reiser 2009, S. 346.

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 346.

¹¹⁶ Stein 2011, S. 328.

¹¹⁷ Reiser 2009, S. 340.

Unterricht zu stabilisieren und eventuell einzeln zu fördern sowie die Kollegen professionell zu unterstützen.¹¹⁸

Es handelt sich hierbei um eine Mischung zwischen direkter und indirekter Förderung. Direkt bedeutet eine Förderung gezielt am Kind, indirekt meint dagegen die Unterstützung der beteiligten Erwachsenen.¹¹⁹

Nach Baur fallen Kleinklassen und Außenklassen ebenfalls unter die Kategorie ‚integrierte Erziehungshilfe‘.¹²⁰ Diese beiden Beschulungsformen sind im Bildungssystem von Baden-Württemberg vertreten.

Eine Außenklasse ist ein Klassenverband bestehend aus Schülern der Sonderschule, die in einem Regelschulhaus unterrichtet werden und in enger Nachbarschaft zu den Regelklassen stehen.¹²¹ Die Schüler der Außenklasse werden meist von einem Sonderschullehrer unterrichtet. Das Ziel dieser Einrichtung ist, eine möglichst homogene Schülergruppe zu bilden.¹²²

Dabei stellen Kleinklassen meines Erachtens ebenfalls eine Form der Außenklasse dar. Sie unterscheiden sich lediglich an der Schüleranzahl. Wie der Name schon verrät, haben diese Klassen weniger Schüler.

Die Außenklassen- bzw. Kleinklassenschüler können gegebenenfalls in einzelnen Fächern integrativ am Regelunterricht teilnehmen. Dies ist aber keine Voraussetzung.¹²³

In dieser wissenschaftlichen Hausarbeit liegt der Fokus stark auf der schulintegrierten Erziehungshilfe, denn alle im zweiten Teil vorgestellten Modelle lassen sich offensichtlich dieser Form zuordnen.

5.3 Modelle der Mehrstufigkeit

Die Vielzahl an Organisationsformen und -möglichkeiten zeigt, dass ein radikales Entweder-Oder-Denken zwischen integrativen und sonderschulischen Institutionen

¹¹⁸ Vgl. Willmann 2007, S. 146f.

¹¹⁹ Vgl. Reiser 2009, S. 341.

¹²⁰ Vgl. Baur 1997, S. 41.

¹²¹ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008a, S. 10.

¹²² Vgl. Bless 1999, S. 97.

¹²³ Vgl. Baur 1997, S. 41.

nicht geeignet ist. Vielmehr sind, wie auch schon in den KMK-Empfehlungen und der Verwaltungsvorschrift deutlich wurde, im Kontext der Erziehungshilfe differenzierte Organisationsformen sinnvoll.

Bittner et. al. sind schon 1972 der Auffassung, dass der „Vielfalt von Erscheinungsformen und Schweregraden der Verhaltensstörungen [...] ein *gestuftes Angebot pädagogischer Maßnahmen* entsprechen“¹²⁴ sollte.

Heinz Bach schlägt dafür ein Stufenmodell zur Unterstützung der förderbedürftigen Schüler vor: Die erste Stufe stellt dabei die Förderung eines Kindes durch den Regelschullehrer dar, im Sinne der ‚primären Prävention‘. Auf Stufe zwei wird ein Sonderschullehrer mit minimalem Umfang von ein bis zwei Stunden einberufen. Die darauffolgende Stufe stellt eine Steigerung der vorherigen dar - drei bis sechs Stunden Förderung (bei Bedarf auch mehr) und eine engere Zusammenarbeit mit den Regelschullehrern. „Erst wenn diese Maßnahmen nicht als ausreichend befunden werden oder nach zum Teil mehrjährigen Bemühungen nicht zu den gewünschten Erfolgen führen, kommt die Überweisung an eine Förderschule als vierte Stufe in Betracht.“¹²⁵

Ähnlich, jedoch etwas differenzierter, ist das Brandenburger Fördermodell von Herbert Goetze und Martin Rudnick. Sie haben sich zum Ziel gemacht, eine wohnortnahe und integrationsorientierte schulische Förderung von Grundschulern im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zu konzipieren.¹²⁶

Dieses Modell lässt sich meines Erachtens jedoch problemlos auf andere Schularten übertragen. Die beiden Pädagogen schlagen folgende Stufungen vor:¹²⁷

¹²⁴ Bittner/Ertle/Schmid 1974, S. 91.

¹²⁵ Bach 1995, S. 5.

¹²⁶ Vgl. Rudnick/Goetze 1996, S. 104.

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 105.

Stufe 1:	Förderung durch den Regelschullehrer ohne sonderpädagogische Betreuung
Stufe 2a:	Regelklasse mit sonderpädagogischer Beratung des Lehrers
Stufe 2b:	Regelklasse mit ambulanter sonderpädagogischer Betreuung (zeitlich begrenzt)
Stufe 2c:	Regelklasse mit integrativer sonderpädagogischer Förderung
Stufe 2d:	Regelklasse mit integrativer sonderpädagogischer Förderung und zusätzliche Förderkurse (zeitweilig)
Stufe 3:	Schule für Erziehungshilfe bzw. Klassen für Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Abbildung 1: Stufenmodell nach Runick und Goetze

Dabei werden in beiden Modellen die unteren Stufen der Förderung bevorzugt. Die höheren Stufen werden erst dann wahrgenommen, wenn die vorhergehenden Stufen bis zum Maximum ausgeschöpft wurden.¹²⁸

Stein und Stein heben hervor, dass durch die Förderung auf der ersten Stufe auch unterrichts- und schulbezogene Bedingungen von Störquellen in den Blick genommen werden können. „Erst wenn sich keine Erfolge abzeichnen, wird sonderpädagogische Hilfe hinzugezogen.“¹²⁹

Wichtig wäre an dieser Stelle, das oben angesprochene Subsidiaritätsprinzip hervorzuheben. Sonderpädagogik wird als Unterstützung verstanden, unter der Bedingung: So viel Eigenkraft der Regelschule wie möglich und so viel Hilfe durch Sonderpädagogen wie nötig.

¹²⁸ Vgl. Rudnick/Goetze 1996, S. 104.

¹²⁹ Stein/Stein 2006, S. 68.

6 Förderliche Rahmenbedingungen bei integrierter schulischer Erziehungshilfe

Textor und Preuss-Lausitz versuchen aufzuzeigen, wie für Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im emotionalen Erleben und sozialen Handeln optimale Rahmenbedingungen schulischen Lebens und Lernens aussehen können.¹³⁰

In diesem Kontext fragt Stein in einem aktuellen Aufsatz: „Was können Schulen allgemein tun – und was können Allgemeine Schulen tun?“¹³¹ Dies umfasst in beiden Fällen die Suche nach Konzeptionen bzw. Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten, welche die Institution Regelschule umfassend bereitstellen kann.

Auch andere Pädagogen haben durch Erfahrungen aus der Praxis oder gezielte wissenschaftliche Untersuchungen wichtige Aspekte gefunden.¹³² Diese können meines Erachtens in verschiedene Ebenen unterteilt werden - in strukturelle, personelle und inhaltliche Rahmenbedingungen. Die dafür gefundenen Unterkategorien lassen sich manchmal nicht strikt einem Bereich zuordnen. Es findet deshalb mehr eine grobe Zuordnung statt - mit dem Hinweis auf ein vernetztes Verständnis im Schulalltag.

Dabei werden von den Autoren zum Teil (reform-)pädagogische Ansätze vorgeschlagen, die nicht nur in Verbindung mit Integration gesehen werden müssen, sich aber in diesem Kontext eventuell auch anbieten.

6.1 Die schulstrukturelle Ebene

„Aus schulischer Sicht interessiert besonders die Frage, wie man im pädagogischen Alltag einen passenden Rahmen herstellen kann [...].“¹³³ Ein *Gesamtkonzept* als Grundlage einer Schulkultur ist dafür empfehlenswert. Darunter versteht Reiser vor allem ein „übergreifendes Konzept [...], das erprobte Vorgehensweisen in eine ordnende Struktur“¹³⁴ setzt. Dies kann beispielsweise Orientierung an einem bestimmten Wertesystem, als auch an reformpädagogische Ansätzen, etc. sein. Ebenso die Konzeption einer lebendigen Schule mit Ganztagesangebot oder das bewusste Arbeiten am Schulklima können solch einen Rahmen darstellen.

¹³⁰ Vgl. Preuss-Lausitz/Textor 2005, S. 36f.

¹³¹ Stein 2011, S. 328.

¹³² Zu nennen seien Reiser, Urban, Willmann, aber auch Brüning et. al, etc.

¹³³ Ziebarth 2004, S. 105.

¹³⁴ Reiser 2007, S. 80.

Im Folgenden werden nun einige konkrete Vorschläge von Autoren aufgezeigt:

Es sollte beispielsweise nach Preuss-Lausitz und Textor die Konzeption der *jahrgangsübergreifende Lerngruppen* angedacht und abgewogen werden. Denn dieses Modell kann eine „Chance individuellen Lernens im sozialen und kognitiven Bereich [sein] und [...] zugleich den Erwerb von Verantwortungsübernahme und Hilfsbereitschaft“¹³⁵ stärken.

Darüber hinaus plädieren selbige für die Abschaffung einer *Zurückstellung oder gar Klassenwiederholung*, damit jedes Kind Mitglied der Klassengemeinschaft bleiben kann.¹³⁶

Abgesehen davon sollte die Klassengröße der Regelschule die Zahl von 20 Schülern im Primarbereich und 25 im Sekundarbereich nicht überschreiten.¹³⁷

Desweiteren sind gut ausgebaute *Kooperationsnetzwerke* mit der Jugendhilfe, der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie diversen anderen Beratungs- und Unterstützungszentren unabdingbar.¹³⁸

„Gerade Schulen mit verhaltensschwierigen Kindern und Jugendlichen sind auf ein gutes *Schulklima* angewiesen“¹³⁹, so Preuss-Lausitz. Auch Stein empfiehlt in diesem Kontext den allgemeinen Schulen deutlich am Schulklima zu arbeiten und belegt den Erfolg eines positiven sozialen Klimas anhand einer finnischen Studie, die ein angenehmes Klima in Korrelation mit psychischer Gesundheit der Schüler stellt.¹⁴⁰ Für Stein gehört zu einem positiven Schulklima beispielsweise gegenseitiges Vertrauen, Respekt in der Beziehung zwischen Schülern, Eltern und Lehrern, aber auch die Mitbestimmungsmöglichkeiten aller Beteiligten in der Schule.¹⁴¹

¹³⁵ Preuss-Lausitz/Textor 2005, S. 37.

¹³⁶ Vgl. ebd., 2005, S. 36.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 36f.

¹³⁸ Vgl. Preuss-Lausitz 2004, S. 19.

¹³⁹ Ebd., S. 19.

¹⁴⁰ Vgl. Somersalo zitiert nach Stein 2011, S. 329.

¹⁴¹ Vgl. Stein 2011, S. 329.

6.2 Die personelle Ebene

Bei einer integrierten schulischen Erziehungshilfe gehören *Ansprechpartner in Krisensituationen* zum wesentlichen Bestandteil der Schule. Das kann ein multiprofessionell zusammengesetztes Team bestehend aus Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Psychologen, etc. sein. Sie stehen den Regelschullehrern wie auch dem einzelnen Schüler jederzeit zur Verfügung.

Das Personal, welches für Interventionsaufgaben (im Sinne von Streitschlichtung, Beratung, etc.) zuständig ist, sollte gleichzeitig aber auch präventiv wirken können. Entwicklungsstärkende und genderfokussierende Förder- und Unterstützungsangebote können dieses Anliegen unterstreichen.¹⁴²

Daneben ist die Rolle der *Eltern* in diesem integrativen Prozess von großer Wichtigkeit, denn der Erfolg schulischer Integration ist auch abhängig von der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sowie der generellen Unterstützungsbereitschaft der Eltern.¹⁴³

Auch die Rolle der *Mitschüler* soll hier betont werden. Sie können mit ihren sozialen Kompetenzen als wichtige Ressourcen erachtet werden, denn sie übernehmen eine zentrale Aufgabe im Förderprozess und können als Vorbilder und ‚Erzieher‘ auf Schüler mit Verhaltensschwierigkeiten einwirken.¹⁴⁴

Darüber hinaus sind sich viele Autoren einig, dass die Person der *Schulleitung* sehr entscheidend ist. Sie muss die integrative Pädagogik grundlegend befürworten und diese dem ganzen Kollegium als eine gemeinsame Aufgabe vermitteln. Sie sollte die dafür notwendigen Strukturen sichern, regelmäßig prüfen sowie den Prozess aktiv begleiten.¹⁴⁵

Abschließend soll die Rolle des *Sonderpädagogen* hier explizit hervorgehoben werden, da diese Profession in der vorliegenden Arbeit zentral ist. Das Arbeitsfeld eines Sonderpädagogen ist vielfältig und lässt sich nach Preuss-Lausitz gar nicht verallgemeinern, denn seine Rolle ist von Schule zu Schule unterschiedlich: „Vom Hilfslehrer über den Therapeuten oder den Vertretungsklassenlehrer bis zum Feuerwehrmann

¹⁴² Vgl. Preuss-Lausitz/Textor 2005, S. 36.

¹⁴³ Vgl. Reiser/Willmann/Urban 2008, S. 657.

¹⁴⁴ Vgl. Brüning/Kopplow/Stöckl/Zens, S. 276.

¹⁴⁵ Vgl. Reiser/Willmann/Urban 2008, S. 658 sowie Brüning/Kopplow/Stöckl/Zens 2006, S. 251.

ist alles schon durchdekliniert worden.“¹⁴⁶ Das persönliche Aufgabenfeld muss von einem Sonderpädagogen dabei immer erst gefunden werden und ist abhängig von der Schulstruktur, den Konzeptionen, den Erwartungen von Schulleitung, dem Lehrerkollegium, etc. Trotzdem gelingt eine grobe Aufgabenzuordnung. Dazu gehört die Beratung der Eltern und Lehrer, die Förderung in und um den Unterricht und vor allem der ‚andere Blick‘ auf den Schüler, wie es Preuss-Lausitz nennt. Er meint damit,

„[...] hinter den störenden Verhaltensweisen einzelner Kinder diagnostisch nach den verstörenden Wurzeln zu suchen, die Anknüpfungspunkte (»Ressourcen«) aufzuspüren für die allmähliche Bereitschaft dieser Schüler, sich Menschen und den schulischen Gegenständen zu öffnen, einen gemeinsam vereinbarten Entwicklungsweg zu entwerfen und diesen zu begleiten“¹⁴⁷.

6.3 Die inhaltliche Ebene

Die beiden vorangegangenen Unterkapitel zeigten, dass nicht nur *strukturelle Rahmenbedingungen* entscheidend sind, sondern auch *Menschen, die diese entwickeln und ausführen*. Die dritte und letzte Ebene will skizzenhaft beleuchten, was diese Menschen inhaltlich umsetzen können. Hillenbrand schreibt als Negativbeispiel: „Die Lehrkräfte, die Schüler mit Verhaltensstörungen integrieren, verändern [...] kaum ihren Unterricht, sie reagieren eher mit Ablehnung und zeigen inkompetente Handlungsweisen.“¹⁴⁸

Damit es nicht soweit kommt, können folgende Kategorien eröffnet werden:

Zum einen muss der Bildungsauftrag wieder stärker im Zusammenhang mit dem *Auftrag der Erziehung* gesehen werden. „Eine dualistische Trennung in umfassende Bildung einerseits und inhaltliche Lernprozesse andererseits erscheint [...] nicht sinnvoll: Umfassende Bildung findet immer auch im Rahmen von und über Prozesse inhaltlichen Lernens statt; beide sind untrennbar miteinander verschränkt.“¹⁴⁹

¹⁴⁶ Preuss-Lausitz 2004, S. 17.

¹⁴⁷ Ebd., S. 17.

¹⁴⁸ Hillenbrand 2008, S. 217.

¹⁴⁹ Stein/Stein 2006, S. 81.

Unter die Kategorie der Unterrichtsgestaltung fallen verschiedene didaktisch-methodische Ansätze.¹⁵⁰ Es sind hier aber auch besondere pädagogische Angebote, wie kunst- oder erlebnispädagogische Einheiten anzusiedeln.

Erfahrungswerte haben gezeigt, dass *didaktische als auch pädagogische Ansätze aus der Schule für Erziehungshilfe* in der Regelschule erfolgreich angewendet werden können.¹⁵¹ Stein schreibt dazu: „Generell könnten Allgemeine Schulen von Unterrichtsmodellen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen lernen, von spezifischen strukturierten Konzepten sowie von der Diskussion um die Adaption offener Konzepte.“¹⁵²

Nach Myschker ist dabei die „Organisation von individualisierenden Lernprozessen im Sinne innerer Differenzierung“¹⁵³ unverzichtbar. Das Arbeiten mit Wochen- oder Entwicklungsplänen kann hier beispielhaft genannt werden. „Innere Differenzierung lässt sich [dabei] besonders gut durch die Kooperation von allgemeinen und Sonderpädagogen realisieren [...]“¹⁵⁴ In diesem Kontext wird gleichzeitig der Aspekt des Zwei-Pädagogen-Systems angesprochen.

Struktur und Klarheit in Bezug auf Raum, Zeit und Aufgaben sind ebenfalls bedeutende inhaltliche Elemente aus der Erziehungshilfe, die im integrativen Regelschulbereich einfließen sollten. „Klare, direkte Konsequenzen, Lernzonen, die ein bestimmtes Lern- und Gruppenverhalten erfordern und nahe legen usw. Zu dieser Struktur gehören das Klären von Rollen, das Aushandeln von (sinnvollen) Regeln sowie die Vereinbarung von Zeiten und Orten des Lernens [...]“¹⁵⁵

Wichtig sind auch *Förderangebote*, „die parallel zum Unterricht angeboten werden und sich an Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen richten. [...] Dabei handelt es sich um einen vorgegebenen Rahmen, der es Kindern mit Entwicklungsdefiziten ermöglicht, fehlende Erfahrungen nachzuholen und heilsam zu integrieren“¹⁵⁶.

¹⁵⁰ In dieser Arbeit wird nicht detailliert auf die Didaktik eingegangen. Verwiesen sei auf die Literatur von Roland und Alexandra Stein (2006): Unterricht bei Verhaltensstörung – ein integratives didaktisches Modell

¹⁵¹ Vgl. Stein/Stein 2006.

¹⁵² Stein 2011, S. 330.

¹⁵³ Myschker 1999, S. 265.

¹⁵⁴ Ebd., S. 266.

¹⁵⁵ Stein 2011, S. 330.

¹⁵⁶ Ziebarth 2004, S. 105.

Zuletzt sollen die ganz persönlichen *Begegnungen zwischen Lehrern und Schülern* genannt werden. Sie ermöglichen die emotionale Stabilisierung von Schülern und helfen eine mögliche Problementwicklung früh einzuschätzen.¹⁵⁷ Die Beziehungsarbeit, wie sie in der Praxis genannt wird, ist von unschätzbarem Wert. Dazu gehört auch das Bemühen von Lehrkräften ‚hinter die Fassaden von Schülern‘ zu schauen. Damit können sie versuchen die Verhaltensauffälligkeiten mit ihren Hintergründen ansatzweise zu verstehen. „Ziel [...] ist es, die hinter den Verhaltensauffälligkeiten verborgenen Bedürfnisse zu erkennen, um mit dem Kind gemeinsam alternative Strategien zu entwickeln, sie in angemessenerer Form, also nicht durch Störungen auszudrücken.“¹⁵⁸

6.4 Schlussbemerkungen

Diese Auflistung von Rahmenbedingungen hat nicht die Absicht zu signalisieren, dass *alle* Aspekte abgedeckt werden müssen, um eine erfolgreiche Integration betreiben zu können. Es sind lediglich modellübergreifende Anregungen und Vorschläge aus gewonnenen Erfahrungen, die aber im Einzelnen jede Schule für sich prüfen und gegebenenfalls modifizieren sollte. Reiser bestätigt und spezifiziert diese Haltung wenn er sagt:

„In jeder Schule müssen die genannten Einzelkomponenten so aufeinander abgestimmt sein, dass sie sich sinnvoll ergänzen und gegenseitig unterstützen, dass sie den lokalen Gegebenheiten entsprechen und dass sie mit den vorhandenen Ressourcen betrieben werden können bzw. die Ressourcen erweitert werden können.“¹⁵⁹

Das Wichtige, so scheint mir, ist die Stimmigkeit der Einzelkomponenten innerhalb des Konzepts und ein Team, das gemeinsam daran arbeitet.

Abschließend muss angemerkt werden, dass – trotz optimaler Rahmenbedingungen – die schulischen Möglichkeiten Integration zu leisten, klare Grenzen aufweisen. Ihre Bemühungen haben lediglich einen unterstützenden, niemals einen vollkommen greifenden Charakter.

¹⁵⁷ Vgl. Stein 2011, S. 330.

¹⁵⁸ Ziebarth 2004, S. 105.

¹⁵⁹ Reiser 2007, S. 80.

7 Empirische Untersuchung

7.1 Festlegung der Empirie

Unter *empirischer Forschung* werden Methoden und Verfahren verstanden, die der systematischen Erfassung und Deutung von sozialen Sachverhalten dienen. Das Wort ‚empirisch‘ besagt dabei, „dass die theoretische[n] Annahmen über die sozialen Sachverhalte an der Wirklichkeit überprüft werden“¹⁶⁰.

Weiter lässt sich die Empirie in die qualitative und quantitative Sozialforschung unterteilen, wobei der Fokus dieser Arbeit auf der *qualitativen Forschung* liegt.

Darunter kann eine subjektbezogene, deskriptive wie auch interpretative wissenschaftliche Verfahrensweise verstanden werden, bei welcher der Forschungsgegenstand immer in seiner natürlichen und alltäglichen Umgebung untersucht wird. Die abschließende „Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss [vielmehr] im Einzelfall schrittweise begründet werden“¹⁶¹.

Ein Ziel der qualitativen Forschung ist, wie eben schon angedeutet, individuelle Erfahrungswerte und persönliche Ansichten zu beschreiben, während bei der quantitativen Sozialforschung nur allgemeine und in größeren Dimensionen vorhandene Rückschlüsse zugelassen werden und dadurch keine subjektiven Einblicke gegeben werden können.¹⁶²

Aus diesem Grund erachte ich die erste Forschungsausrichtung als für diese Arbeit geeigneter. Die gewonnen Erfahrungen und spezifischen Haltungen von unterschiedlichen Vertretern integrativer Schulen sollen hierbei in ihrer alltäglichen Umgebung erfasst und anschließend beschrieben werden. Am Ende können sowohl die verschiedenen Blickwinkel miteinander verglichen und interpretiert, als auch Verallgemeinerungen der integrativen Erfahrungen begründet dargelegt werden.

Dabei orientiert sich diese wissenschaftliche Arbeit an sechs zentralen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung. Sie stellen nach Lamnek neben der *Offenheit* gegenüber dem Gegenstand, der Untersuchungssituation und der Methode, auch das Prin-

¹⁶⁰ <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/I51/I5110.htm> [zuletzt überprüft am 13.01.2012].

¹⁶¹ Mayring 2002, S. 19.

¹⁶² Vgl. Flick 2009, S. 26ff.

zip der *Kommunikation* dar. Darunter kann der aktive Austausch zwischen Forscher und Erforschendem verstanden werden, wobei „der Einfluss dieser Interaktionsbeziehung auf das Resultat der Untersuchung [...] keine Störgröße, sondern ein konstitutiver Bestandteil des Prozesses“¹⁶³ darstellt.

Mit diesem Zitat wird bereits zum nächsten Prinzip übergeleitet, nämlich den *Prozesscharakter* des Forschungsgegenstandes als auch des Forschens selbst. Dabei ist die „Involviertheit des Forschers [...] konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses und damit auch des Ergebnisses dieses Prozesses.“¹⁶⁴

Anschließend soll noch die *Flexibilität* genannt werden, die besagt, dass der Forscher im gesamten Forschungsprozess offen sein sollte für neue Gesichtspunkte und für Richtungen, an die vorher nie gedacht wurde.¹⁶⁵

Das Verhältnis in der qualitativen Sozialforschung ist immer auch *reflexiv*, das heißt es wird eine reflektierte Haltung des Forschers und damit verbunden die reflexive Anpassung seiner Untersuchungsinstrumente vorausgesetzt.¹⁶⁶

Das Prinzip der *Explikation* verlangt abschließend, Einzelschritte der Untersuchung möglichst transparent zu machen, um eine Nachvollziehbarkeit für den Leser zu ermöglichen.¹⁶⁷

7.2 Darstellung der Forschungskonzeption und Untersuchungsverfahren

Der erste, bereits abgeschlossene Theorieteil dieser Arbeit lässt sich als eine *Dokumentenanalyse* verstehen und gehört nach Mayring zur Kategorie ‚Untersuchungsplan‘, was grundsätzlich eine ‚Untersuchungsanalyse‘ oder eine ‚Forschungskonzeption‘ meint. Bei dieser Analyse wird eine Vielfalt an Material erschlossen, welches bereits vorhanden ist und nicht erst vom Forscher geschaffen werden muss.¹⁶⁸ Daher fallen ebenso die ausgewählten Transkriptionen aus den Seminaren vom Fachtag unter diese Kategorie.

¹⁶³ Lamnek 2005, S. 22.

¹⁶⁴ Ebd., S. 23.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., S. 25f.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 23f.

¹⁶⁷ Vgl. ebd., S. 24.

¹⁶⁸ Vgl. Mayring 2002, S. 40ff.

Die *qualitativen Interviews* dagegen sind Instrumente zur Datenerhebung. Sie gehören der Dimension ‚Untersuchungsverfahren‘ an und sind Methoden, zu welchen auch die Datenaufbereitung und die Auswertung der Daten gehören. Unter die Aufbereitung fällt hier die wörtliche Transkription der Interviews. Die abschließende Auswertung der Interviews wird mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse vollzogen, wobei dafür die Dokumente der Workshops ebenfalls verwendet werden. Eine Kombination von Untersuchungsplänen und Techniken sei durchaus möglich, so Mayring.¹⁶⁹

7.3 Dokumentenanalyse

Bei der Dokumentenanalyse handelt es sich nach Mayring um eine klassische qualitativ interpretative Analyse. Sie kommt immer dann zum Einsatz, wenn beobachten, befragen und messen nicht möglich sind.¹⁷⁰

Erhebungsverfahren

Die Dokumente sind Transkriptionen aus den einzelnen Workshops vom Fachtag E im April 2008. In jedem Workshop wurden die knapp 1 Stunde 30 Minuten geleiteten Seminare aufgezeichnet und von Studenten transkribiert. Von mir selbst wurden die Dokumenten nicht mehr mit der Audiodatei überprüft, sondern übernommen und lediglich, zum Schutze der Anonymität, Namen, Orte, etc. verändert.

Beschreibung der fünf Untersuchungsgruppen

Die Untersuchungsgruppen stellen mehrere integrative Schulen dar, welche einen Workshop an diesem genannten Fachtag geleitet und dadurch ihre kooperativen und integrativen Konzeptionen vorgestellt haben. Dabei waren in jedem Seminar unterschiedliche Personen der Schulen vertreten: Der Schulleiter der allgemeinbildenden Schule und/oder der Schule für Erziehungshilfe, Sonderpädagogen, Regelschullehrer, etc.

¹⁶⁹ Vgl. Mayring 2002, S. 40.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 49.

Die Regelschulen in Kooperation mit den Schulen für Erziehungshilfe arbeiten bereits unterschiedlich lange an der Umsetzung integrativer Strukturen. Sie haben teilweise differierende Vorstellungen von Integration. Dadurch sind die fünf Schulkonzeptionen verschieden geprägt.

Ablauf der Aufbereitung

Die erste Phase zeichnet sich darin aus, dass ich die Transkriptionen aller 30 Workshops durchgegangen bin und wichtige Aspekte herausgearbeitet hatte, anhand welcher ich fünf Modellschulen gezielt auswählte (vgl. Anhang auf CD-Rom: Dokumente I-V). Die Transkriptionen dieser eingegrenzten Workshops wurden dann von mir ein weiteres Mal intensiv überarbeitet und dazu entsprechende Kategorien entwickelt. Diese Kategorien sind wichtig, um integrative Schulen strukturell und inhaltlich, aber auch im Hinblick auf Zielperspektiven und schulbezogene oder lehrerindividuelle Erfahrungswerte zu beschreiben. Desweiteren stellen die Gründe für die Entstehung eines integrativen Modells, aber auch die Gelingensfaktoren sowie die Schwierigkeiten im Schulalltag weitere zentrale Kategorien dar.

Die wichtigsten Inhalte wurden anhand dieser Einordnungen für jeden Workshop einzeln herausgearbeitet und in einer Tabelle thematisch zugeteilt.

Anschließend wurde jedoch festgestellt, dass die vorhandenen Informationen noch nicht ausreichen. Darüber hinaus bestanden zudem Zweifel, ob diese Daten eventuell nicht mehr den aktuellsten Stand aufweisen, da bis dato über drei Jahre vergangen waren. Ein ergänzendes Interviewverfahren war daher notwendig.

7.4 Qualitative Interviews

Erhebungsverfahren

Es gibt eine große Auswahl an Interviewformen, wobei jedes Interview seine eigenen Akzente setzt. In dieser Arbeit wird das ‚Experten-Interview‘, welches der Kategorie ‚Leitfaden-Interview‘ zugeordnet werden kann, verwendet.¹⁷¹

Beim Experten-Interview wird, anders als bei anderen Interviewformen, der Befragte in seiner Rolle als Experte in einem bestimmten Handlungsfeld verstanden. Er wird

¹⁷¹ Vgl. Flick 2009, S. 194.

auch nicht als Einzelfall, sondern als ein Repräsentant einer Gruppe erachtet, der unter anderem mit seinen Erfahrungswerten und in seiner spezifischen Funktion als kompetent erachtet wird. Das Experteninterview wird häufig auch ergänzend zu anderen Methoden verwendet.¹⁷²

Gerade diese Form des Interviews scheint mir für die vorliegende Fragestellung sehr geeignet. Die fünf befragten Pädagogen sind allesamt Vertreter eines integrativen Systems und gleichzeitig Experten in ihrem pädagogischen Denken und Handeln. Sie kommen jedoch aus unterschiedlichen und voneinander unabhängigen Institutionen, wodurch ein Vergleich interessanter wird.

Darüber hinaus stellt die Kategorie ‚Leitfadeninterview‘ ein Instrument dar, um Anweisungen für Fragen und Erzählaufforderungen an der Hand zu haben. Diese Erzählaufforderungen und (konkrete) Fragen werden im Gespräch mithilfe einer vorgegebenen Struktur vom Interviewer genutzt. Der Strukturierungsgrad ist dabei nicht festgelegt. Die Fragen im Leitfadeninterview sind „offen, erzählgenerierend und hörerorientiert“¹⁷³.

Beschreibung der Untersuchungsgruppen

Die Untersuchungsgruppe bleibt hier dieselbe. Wie bei der Dokumentenanalyse bereits erwähnt wurde, handelt es sich um fünf ausgewählte, integrativ arbeitende Regelschulen. Jedoch kann die Gruppe in diesem Bereich noch etwas genauer beschrieben werden: Die Personen, welche sich zum Interview bereit erklärt haben, sind in vier Interviews Sonderpädagogen, davon war in einem Interview (Interview IV) noch zusätzlich ein Sozialpädagoge mit dabei. Das dritte Interview wurde mit einem Hauptschullehrer durchgeführt. Alle Personen waren am Fachtag vertreten, teilweise aktiv als Seminarleiter, andere hielten sich für aufkommende Fragen im Hintergrund. Die Interviewten arbeiten fast alle schon seit Einrichtungsbeginn der integrativen Strukturen in der jeweiligen Schule und können dadurch viele erfahrungsreiche Aspekte zur Sprache bringen.

¹⁷² Vgl. Flick 2009, S. 214ff.

¹⁷³ Kruse 2010, S. 24.

Ablauf der Vorplanung und Durchführung der Untersuchung

Bei der Erstellung des Leitfadens orientierte ich mich an den Vorschlägen und Prinzipien für die qualitative Interviewforschung von Jan Kruse.¹⁷⁴

Es wurde für alle fünf Untersuchungsgruppen ein gemeinsamer Leitfaden konzipiert (vgl. Anhang B). Dies erschien mir vor allem im Hinblick auf den Vergleich am Ende der Arbeit sehr sinnvoll. Dabei orientieren sich die Leitfragen und Erzählaufforderungen an den aus der Dokumentenanalyse entwickelten Kategorien:

- Welche schulischen Rahmenbedingungen finden wir an der Schule vor? Wie ist das integrative Modell innerhalb der Schulstruktur aufgebaut?
- Wie sieht die inhaltliche Arbeit aus? Welche schulischen Maßnahmen werden ergriffen?
- Was waren die Beweggründe für die Entstehung dieses Modells?
- Was sind konkrete Ziele innerhalb dieser integrativen Schulstruktur?
- Wie sehen die Entwicklungen und Prozesse konkret aus?
- Welche Gelingensfaktoren, aber auch Hindernisse können verzeichnet werden?
- In einem Workshop wurde Bedenken aus den Reihen der Regelschule geschildert, also im Sinne ‚Holen wir uns die Problemfälle zurück an die Schule?‘ Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?
- Wie kann Ihrer Meinung nach Integration von Schülern/Innen mit emotionalem und sozialen Förderbedarf gelingen? Was braucht eine integrative Schule um erfolgreich zu sein?

In den Monaten November und Dezember wurden die eben beschriebenen Experten an ihrer Schule einmalig besucht und befragt. Dadurch war es mir möglich, einen minimalen Einblick in die jeweilige Schule zu bekommen. Die Interviews dauerten zwischen 45 und 60 Minuten. Jedes Interviewgespräch wurde mithilfe eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet. Von den Befragten wurde dabei immer das mündliche Einverständnis im Voraus eingeholt und über die Auswertung des Interviews aufgeklärt.

Aufbereitungsverfahren

Durch die Verschriftlichung der gesprochenen Sprache können Aussagen in ihrem Kontext untersucht werden, vor allem ist dadurch das Fundament für eine ausführli-

¹⁷⁴ Vgl. Kruse 2010, S. 67ff.

che Interpretation gegeben.¹⁷⁵ Deshalb wurden die Audiodateien zunächst transkribiert.

Dabei orientiert sich die schriftliche Darlegung der Interviews an den Transkriptionsempfehlungen des Instituts für Psychologie der Freien Universität Berlin.¹⁷⁶

Es findet hierbei eine wörtliche Transkription statt. Um den sprachlichen Stil im weiteren Verlauf jedoch aufrecht zu erhalten und die Lesbarkeit zu vereinfachen (zumal alle Interviews starke dialektale Färbungen aufweisen), wurden die zitierten Textpassagen in den folgenden Kapiteln der hochdeutschen Sprache angepasst. Alle transkribierten Interviews finden sich in digitaler Form auf der CD-Rom im Anhang wieder (Vgl. Anhang C, Interview I – V).

7.5 Auswertungsverfahren mit der qualitativen Inhaltsanalyse

Das Auswertungsverfahren soll in einem separaten Unterkapitel aufgegriffen werden, da es meines Erachtens von zentraler Bedeutung ist. Bei der Auswertung der Dokumentenanalyse sowie der Experten-Interviews wird auf das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring zurückgegriffen.

Die Idee der qualitativen Inhaltsanalyse liegt in der schrittweisen und systematischen Analyse von Dokumenten. Dazu verhilft ein theoriegeleitetes und am Material entwickeltes Kategoriensystem. Dabei wird das in Teilaspekte zerlegte Material aus der Datenmenge herausgefiltert und einer Kategorie zugeordnet bzw. können neue, passende Kategorien erstellt werden.¹⁷⁷ Mayring schreibt dazu: „Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines *Kategoriensystems*. Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*.“¹⁷⁸

Für eine solche Kategorienbildung und -zuordnung dürfen die transkribierten Dokumente vom Workshop (Dokument I-V) und die transkribierten Interviews (Interview I-V) nicht getrennt voneinander betrachtet, sondern müssen vielmehr als ein zusam-

¹⁷⁵ Vgl. Mayring 2002, S. 89.

¹⁷⁶ Vgl. <http://web.qualitative-forschung.de/publikationen/postpartale-depressionen/Transkription.pdf> [zuletzt überprüft am 17.01.2012].

¹⁷⁷ Vgl. Mayring 2002, S. 114.

¹⁷⁸ Mayring 2008, S. 53.

menhängender Prozess verstanden werden. Dieser soll anhand der drei Grundformen des Interpretierens verdeutlicht werden:

Grundformen des Interpretierens nach Mayring ¹⁷⁹	Transfer der Grundformen in dieser Untersuchung
(1) Bei der <i>Zusammenfassung</i> wird versucht, das Material so zu reduzieren, dass die wichtigen Inhalte bestehen bleiben und einen wesentlichen Überblick verschaffen. Dabei werden Kategorien erstellt. Dieser Vorgang nennt sich induktive Kategorienbildung, denn die Kategorien werden direkt aus dem Material abgeleitet.	Der Inhalt aus den Dokumenten der Workshops wird reduziert. Die wichtigsten Aspekte werden dadurch herausgefiltert. Dabei werden direkt aus dem einzelnen Dokument Kategorien erstellt. Beispiele für die Kategorien wären: Struktur der Schule, inhaltliche Arbeit, Zielperspektiven, etc.
(2) In der <i>Explikationsphase</i> wird zu vereinzelt, unklaren Textausschnitten zusätzliches Material hinzugefügt, um Unklarheiten zu beseitigen oder das Verständnis zu erweitern. In dieser Arbeit wird ein <i>weiterer Textkontext</i> verwendet. Das bedeutet, dass das neue Material nicht im Text direkt, sondern anhand neuer Quellen gesammelt wird.	Die Interviews stellen das Explikationsmaterial dar. Sie dienen dazu, die Unklarheiten in den Dokumenten zu beseitigen bzw. neue Informationen oder veränderte Sachverhalte (aufgrund der Zeitspanne zwischen April 2008 und November/Dezember 2011) zu beschaffen.
(3) Die <i>Strukturierung</i> zielt darauf ab, bestimmte Aspekte aus dem gesamten Material herauszuarbeiten und den einzelnen Kategorien eindeutig zuzuordnen. Es soll dadurch eine Struktur aus dem Material geformt werden.	In dieser Arbeit wird auf die <i>inhaltliche</i> Strukturierung zurückgegriffen. Das heißt, sie will das gesamte Material (Dokumente und Interviews) zu bestimmten Inhaltsbereichen und Themen zusammenfassen.

Tabelle 1: Die drei Grundformen des Interpretierens in dieser Arbeit

Angewendet auf die fünf verschiedenen Schulen wird im letzten Teil der Arbeit dieses entwickelte Kategoriensystem mit den schulspezifischen Inhaltsbereichen einzeln dargestellt (vgl. Kapitel 8.1 bis 8.5), miteinander verglichen (vgl. Kapitel 8.6) und zuletzt bewertet (vgl. Kapitel 9).

7.6 Reflexion der Methoden sowie der Vorgehensweise dieser Untersuchung

Das Herangehen an zwei verschiedene ‚Dokumenttypen‘ scheint mir hier generell sinnvoll und wichtig. Bei der Auswertung der Dokumente hatte ich schnell wesentliche und interessante Aspekte für meine Arbeit. Um jedoch wirklich qualitativ arbeiten zu können und einen aktuellen Stand der einzelnen Schulen zu erfahren, war es un-

¹⁷⁹ Vgl. Mayring 2002, S. 115ff und Mayring 2008, S. 59ff.

umgänglich noch zusätzlich mit den Vertretern des jeweiligen Systems ein Interview durchzuführen.

Dabei halfen mir die Leitfragen und gaben mir Sicherheit in der Befragung. Methodische Aspekte, die bei einem Interview berücksichtigt werden müssen, erlernte ich bereits zuvor in einem Seminar.

Durch das angeeignete Vorwissen über die Schule und ihre integrativen Strukturen aus den Dokumenten, konnte ich im Interview selbst noch konkreter nachfragen und erhielt dadurch ein detaillierteres Bild. Dies wäre ohne die Dokumentenanalyse nicht möglich gewesen.

Grenzen bei Interviews sind immer dann gegeben, wenn die Interviewpartner (bewusst oder unbewusst) von der persönlich zutreffenden Antwort abweichen, um sozial erwünscht zu antworten. Dies war mir in jedem Gespräch bewusst.

Sicherlich umfassender wäre eine Untersuchung gewesen, die darauf abzielt, mehrere Personen eines Systems mit unterschiedlichen Professionen und verschiedenen Rollenprofilen zu befragen. Hinsichtlich der zeitlichen Einschränkungen war mir dies jedoch nicht möglich. Es würde aber einen umfassenderen und vielseitigeren Blick auf ein integratives System ermöglichen und dadurch eine Einseitigkeit vermeiden. Diese Arbeit basiert jedoch auf einer fast ausschließlich sonderpädagogischen Blickrichtung, dies muss bei der Auswertung der Ergebnisse stark berücksichtigt werden. Ebenfalls beachtet werden muss die Tatsache, dass im dritten Interview der Befragte kein Sonderpädagoge ist, sondern ein ausgebildeter Hauptschullehrer.

Abschließend muss noch angemerkt werden, dass „[s]owohl die Strukturen als auch die Prozesse des [...] Konzepts [...] keine feststehenden Größen [sind], die sich »objektiv« und »statisch« abbilden ließen“¹⁸⁰. Die Experten der Interviews und Akteure der Workshops, also die Schulleiter, Regelschullehrer Sozialpädagogen und Sonderschullehrer entwerfen vielmehr ihre jeweiligen eigenen integrativen Wirklichkeit(en) und rekonstruieren diese wiederum in ihren Bewertungen. Daher ist die Beschreibung der Modelle „abhängig von der jeweils subjektiven Sichtweise des Beschreibenden, von seinen Interpunktionen, Erfahrungen, Vorerfahrungen Realitätskonstruktionen auch im Sinne von Wahrnehmungsmustern“¹⁸¹.

¹⁸⁰ Baur 1997, S. 84f.

¹⁸¹ Ebd., S. 85.

8 Die Ergebnisse der Untersuchung – Darstellung der fünf integrativen Schulkonzepte

Wocken verweist auf die Frankfurter Arbeitsgruppe, welche integrative Prozesse in fünf verschiedene Ebenen unterteilt hat: Die innerpsychische Ebene des einzelnen Individuums, die interaktionelle Ebene zwischen verschiedenen Personen, die didaktische Ebene im Unterricht, die institutionelle Ebene der Schulorganisation und die gesellschaftliche Ebene kultureller Normen und Werte.¹⁸²

Auch wenn jede Ebene in den folgenden Darlegungen zur Sprache kommt, liegt in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf drei der genannten Ebenen: Die der Interaktion zwischen verschiedenen Personen, also im Sinne von Kooperation und Austausch unterschiedlicher Professionen. Dann, die institutionelle Ebene mit Bezug auf Schulorganisation und Schulstrukturen. Zudem ist gleichzeitig die innerpsychische Ebene bei qualitativen Befragungen von Grund auf gegeben und kann nicht ausgeschlossen werden.

Nun soll konkret den Fragen nachgegangen werden, wie die fünf ausgewählten Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, Integration im Schulalltag umzusetzen, aufgebaut sind, wie sie arbeiten und welche vielschichtigen Erfahrungen sie bisher gemacht haben. Um dies zu ordnen, lässt sich jede Schule nach sechs Aspekten hin untersuchen:

- (1) *Die strukturellen Rahmenbedingungen*, im Sinne von: Wie sieht das Modell konkret aus? Welche strukturellen und organisatorischen Merkmale sind ihm nachzuweisen? Wer ist die Zielgruppe und wie lässt diese sich beschreiben? Wo liegt der Schwerpunkt des Konzepts? Welche Netzwerke und Ressourcen stehen der Schule zur Verfügung?
- (2) *Die inhaltliche Arbeit*, das heißt: Wie wird inhaltlich an der Schule gearbeitet? Welche pädagogischen Maßnahmen lassen sich aufzeigen? Wie sieht die konkrete Arbeit mit den Schülern (im Bereich der Erziehungshilfe) aus? Was lässt sich über die Elternarbeit und den Austausch unter den Kollegen sagen?
- (3) *Die Motivation hinsichtlich der Entstehung*, also die Beweggründe für die Einrichtung integrativer Strukturen. An dieser Stelle interessiert auch wer die Initiative ergriffen hat.

¹⁸² Vgl. Klein et. al zitiert nach Wocken 1988, S. 437.

- (4) *Die Entwicklungsstruktur dieses Modells*, dies bedeutet: Was waren die Ausgangsbedingungen? Was hat sich bis zum heutigen Tag verändert? Welche Zukunftspotentiale sind vorhanden?
- (5) *Die Zielperspektive*, im Sinne von: Welche Ziele werden angestrebt hinsichtlich verschiedener Aspekte: Zwischenmenschlich? Interprofessionell? Oder für das System allgemein?
- (6) *Die Gelingensfaktoren und Hindernisse* auf der interaktionellen sowie der institutionellen Ebene, das heißt: Was kann in der Schule konkret als gelungen erachtet werden? Wo sehen die Beteiligten dagegen noch Schwierigkeiten und Hindernisse?

Nicht immer lassen sich die Kategorien in der Ausführung so klar trennen, teilweise gibt es Überschneidungen mit anderen Bereichen.

Bei dem sechsten Aspekt muss noch angefügt werden, dass es sich hierbei um *explizit* vom Befragten oder Beteiligten des Workshops verstandene Gelingensfaktoren und Schwierigkeiten handelt. Sie wurden nicht von mir als solche aufgefasst, denn es handelt sich um eine beschreibende Ebene, nicht um eine bewertende.

Die Intention in den folgenden Kapiteln ist sicherlich nicht die, die ‚beste‘ Schule herauszuheben und die anderen dadurch in den Schatten zu stellen. Im Gegenteil, ich bin der Auffassung, dass schulische Strukturen und Rahmenbedingungen nicht allgemeingültig und universell sind. Ein gelungenes Modell lässt sich keinesfalls eins zu eins auf andere Schulen, im Sinne eines ‚integrativen Rezepts für alle‘, übertragen. Es gibt nicht das *eine* Konzept. Es ist von daher meine Absicht verschiedene Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen, die eine integrationswillige Schule gehen kann und Einzelaspekte, die sich für das ein oder andere Modell anbieten, darzulegen.

Aus Datenschutzgründen wurden die Namen der Institutionen und der dort arbeitenden Personen nicht genannt. Dies hat auf die Untersuchung selbst und auf deren Ergebnisse keinen Einfluss.

8.1 Modell I – Integrative Außenstelle an einer Grund- und Hauptschule

Diese sehr große Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule befindet sich in einer Kreisstadt mit knapp 60.000 Einwohnern.¹⁸³ Bis zum Jahr 2002 waren Grund- bzw. Hauptschule separate Institutionen. Erst dann schlossen sie sich zu einer Schule zusammen. Die Hauptschule hat seit 1997 und die Grundschule seit 2001 Sonderpädagogen mit im Team. Sie beschreibt sich als eine „Schule im sozialen Brennpunkt“¹⁸⁴. Der Befragte Herr B. ist Sonderpädagoge.

8.1.1 Strukturelle Rahmenbedingungen der Schule und des integrativen Modells

Hier lassen sich die Rahmenbedingungen der Schule und die des integrativen Modells nur schwer trennen. Es handelt sich hierbei um eine interne Lokalisation, da die Sonderpädagogen als anerkanntes Mitglied im Kollegium tätig sind.¹⁸⁵

Auf diese Grund- und Werkrealschule gehen ca. 700 bis 750 Schüler.¹⁸⁶ Sie versteht sich momentan als Ganztagesesschule auf freiwilliger Basis. Im Ganztagesbetrieb können die Kinder verschiedene Module wählen.¹⁸⁷

Desweiteren arbeitet die Schule teilweise im Primarbereich mit der Konzeption jahrgangsübergreifender Klassen.¹⁸⁸

Die personelle Kapazität der Schule erstreckt sich über 70 bis 80 Lehrkräfte, drei Sozialpädagogen, vier Sonderpädagogen, Erzieher sowie weitere Hilfskräfte. Diese Fülle an Personal ist gerade durch den Ganztagesbetrieb zu begründen.¹⁸⁹

Die Zielgruppe dieser Untersuchung sind Schüler, die in ihrer Schullaufbahn auffällig werden und daraufhin besondere Unterstützung bekommen. Formal erhalten die Kinder den offiziellen Förderbedarf vom Schulamt bestätigt (im weiteren Verlauf werden diese von den Beteiligten auch E-Schüler/Schüler der Schule für Erziehungshilfe genannt). Dies ändert nichts an ihrem Besuchsort, denn sie bleiben weiterhin in ihrem Klasseverband. Im Durchschnitt haben circa 25 Kinder der Schule einen aner-

¹⁸³ Die Einwohnerzahlen wurden durchweg für alle Modelle auf der Homepage der jeweiligen Stadt eingeholt. Um die Anonymität weiterhin wahren zu können, kann keine der Internetquellen angegeben werden.

¹⁸⁴ Dokument I, Z. 47.

¹⁸⁵ Vgl. Reiser 2007, S. 71.

¹⁸⁶ Vgl. Interview I, Z. 14.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., Z. 125ff.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., Z. 207f.

¹⁸⁹ Vgl. ebd., Z. 18ff.

kannten Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Der Schwerpunkt der dort arbeitenden Sonderpädagogen liegt zwar auf den Schülern, die den offiziellen Bedarf haben, sie sind generell aber für alle Kinder da.¹⁹⁰

Die vier Sonderpädagogen kommen aus dem Erziehungshilfe- und Förderschulbereich.¹⁹¹ Daneben besteht eine enge Kooperation zur Sprachheilschule. Dadurch erhalten Schüler mit Sprach- und Sprechstörungen eine gezielte Sprachförderung.¹⁹² Zusätzlich gibt es noch das Unterstützungsprogramm ‚individuelle Hilfen‘. Darunter kann eine spezifische Betreuung am Nachmittag in Form von Waldprojekten und kunsttherapeutischen Angeboten verstanden werden. Der Träger hiervon ist das Jugendamt.¹⁹³ Eine weitere externe Ressource ist die Praxis für Kinder- und Jugendpsychiatrie, welche den medizinisch-diagnostischen Aufgabenbereich übernimmt.¹⁹⁴ Darüber hinaus kooperiert die Schule mit einem Verein, der sich mit einzelnen Schülern zum Thema ‚Übergang Schule-Beruf‘ beschäftigt.¹⁹⁵ Das ganze Netzwerk der Regelschule steht unter dem Motto ‚hlf‘. Jeder einzelne Buchstabe dieses Wortes steht dabei für die Anfangsbuchstaben von: **h**elfen, **i**ntegrieren, **l**ernen, **f**ördern. Hier liegt auch der Schwerpunkt dieser Institution. Sie holt sich externe Unterstützer an die Schule, um Separation zu vermeiden.¹⁹⁶

8.1.2 Die inhaltliche Arbeit vor Ort

Die Schule arbeitet mit dem Bildungsplan der Grund- und Hauptschule, zieht im Einzelfall aber noch den Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe (im Weiteren auch E-Schule) hinzu.¹⁹⁷

Die Elternarbeit wird von Herrn B. als ‚gut platziert‘ und ‚Rege betrieben‘ bezeichnet: Morgens, wenn sie ihre Kinder bringen, findet gelegentlich ein Austausch auf dem Schulhof statt, aber auch per Email oder durch persönliche Treffen kooperieren Pädagogen und Eltern.¹⁹⁸

¹⁹⁰ Vgl. Interview I, Z. 56ff.

¹⁹¹ Vgl. Dokument I, Z. 58f.

¹⁹² Vgl. Interview I, Z. 176.

¹⁹³ Vgl. ebd., Z. 846f.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., Z. 313.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., Z. 187ff.

¹⁹⁶ Vgl. ebd., Z. 165ff.

¹⁹⁷ Vgl. Dokument I, Z. 105ff.

¹⁹⁸ Vgl. Interview I, Z. 305f.

Der Förderort ist für den einzelnen Schüler zwar primär seine Klasse, kann aber im Einzelfall auch in einem gewissen Rahmen abweichen. Der Sonderpädagoge merkt bezüglich der Förderung von Schülern an:

„Das geschieht in der Klasse, das geschieht in Einzelstunden, das geschieht in Kleingruppen und das hängt immer ganz vom individuellen Bedarf ab. Also, es hängt vom Schüler selber ab, was der einfach braucht oder was wir denken was er braucht.“¹⁹⁹

Die Förderung des Schülerklientel sei auch phasen-, als auch kollegenabhängig, so Herr B. im Interview. In manchen Schuljahren sei er viel in den Klassen, in anderen wiederum sei er stundenweise mit dem Schüler oder einer ganzen Schülergruppe in seinem Arbeitszimmer. Manchen Kollegen wäre es lieber, wenn er mit in den Klassenverband komme, andere wiederum mögen dies nicht. In den jahrgangsübergreifenden Klassen befinde er sich fast ausschließlich *in* den Klassen, da die Rolle des Lehrers als Berater und Begleiter mehr Offenheit zulasse als im klassischen Unterricht einer Jahrgangsstufe.²⁰⁰

Dabei orientiert sich die ganze Arbeit immer am Kind und damit verbunden an der Fragestellung, was der einzelne Schüler gerade braucht und was für ihn momentan möglich ist. Deshalb gehört zur Arbeit des Sonderpädagogen auch, die vorhandenen Ressourcen miteinander zu vernetzen und zu schauen, welche Netzwerke in welchem Fall sinnvoll wären. Dies kann als Einzelfallhilfe verstanden werden.²⁰¹

Auch der Aspekt der Beratungsfunktion des Sonderpädagogen wird im Interview betont. Ob Beratung stattfindet und gelingt, ist in den Augen des Sonderpädagogen stark von den einzelnen Lehrerkollegen abhängig. Im Idealfall kann von einem regen Austausch gesprochen werden.²⁰²

Darüber hinaus beschreibt der Befragte die Zusammenarbeit mit den Kollegen auch als eine Verantwortungsabgabe der Regelschullehrer an das interne Unterstützungssystem wie Sozial- oder Sonderpädagogen. Sie kommen mit manchen Kindern im Bereich emotionale und soziale Entwicklung an ihre Grenzen und können diese Auf-

¹⁹⁹ Interview I, Z.67ff

²⁰⁰ Vgl. ebd., Z. 205ff.

²⁰¹ Vgl. ebd., Z. 332 und Z. 389.

²⁰² Vgl. ebd., Z. 235ff.

gabe und Verantwortung dann einfach an das spezialisierte Personal vor Ort abgeben.²⁰³

Bisher lässt sich die Arbeit des Sonderpädagogen folgendermaßen beschreiben:

„Wir arbeiten mit den Grund- und Hauptschulkollegen in der Form zusammen, dass wir *Teamteaching* machen, wir machen Gruppenarbeit, wir machen Krisenintervention, wir machen Projektarbeit, wir sind bei der Durchführung von außerunterrichtlichen Veranstaltungen dabei, wir beraten unsere Kolleginnen und Kollegen in der Unterrichtsdurchführung, aber auch im Umgang mit unseren Schülern, wir laden sie ein zu runden Tischen und wir führen mit ihnen regelmäßig Rücksprache, wie denn nun die Arbeit von statten gehen soll, welche Erfolge wir erzielt haben, welche negativen Auswirkungen es gibt und so weiter und so fort.“²⁰⁴

Diese letzte Aussage von Herrn B. stammt aus dem Workshop. Im Interview selbst gesteht er ein, dass klassisches Teamteaching nicht mehr durchgeführt wird, weil die Beteiligten es als aufgesetzt empfunden haben und sich dabei nicht wohlfühlten.²⁰⁵

Desweiteren sind die Sonderpädagogen an der Schule für die Anamnese und Diagnose eines Schülers zuständig, erstellen Förderpläne und stehen diesbezüglich auch im engen Austausch mit den Klassen- und Fachlehrern, um diese gemeinsam umzusetzen.²⁰⁶

Die Arbeit mit den Schülern selbst wird als Beziehungsarbeit gesehen und als solche auch ernst genommen:

„[I]m Wesentlichen ist die Arbeit [mit den Schülern] eigentlich eine Beziehungsarbeit. Dass es uns einfach gelingt, eine gute, konstruktive Beziehung zu den Schülern zu entwickeln, die so ein Stück handlungsleitend für die Schüler wird. Das ist einfach so das *Zentrale*. Wenn uns das gelingt, dann gelingt uns in der Regel auch, dass wir die Schüler hier so beschulen können, dass es, sagen wir mal, für alle erträglich ist.“²⁰⁷

Bisher wurden also zwei Strömungen deutlich: Zum einen die Aufgaben der Kooperation und der Beratung, der Austausch mit anderen Professionen (nach Reiser eine indirekte Förderung), zum anderen die Entwicklungsförderung des Kindes (was Rei-

²⁰³ Vgl. Interview I, Z. 251ff.

²⁰⁴ Dokument I, Z. 122ff.

²⁰⁵ Vgl. Interview I, Z. 698ff.

²⁰⁶ Vgl. Dokument I, Z. 112ff.

²⁰⁷ Interview I, Z. 221ff.

ser als direkte Förderung bezeichnet). Für den zweiten Bereich bringt Herr B. noch einen wichtigen Gesichtspunkt mit ein:

„Ja, aber in der Regel zeigen uns das ja schon so ein Stückweit auch die Kinder, dann wie sie sich hier bewegen und wie sie sich hier wohlfühlen. Ja, ob sie motiviert kommen, ob sie gerne kommen, ob sie Interesse für was entwickeln, ob sie Bindungen eingehen können, ja, also die zeigen uns dann schon, dass was stimmig ist oder ob was nicht stimmig ist.“²⁰⁸

Der Schüler mit seinen Bedürfnissen steht somit im Mittelpunkt, mit dem Ziel, seine Entwicklung zu fördern und daran wird die ganze Arbeit der Sonderpädagogen ausgerichtet.

8.1.3 Die Beweggründe für die Entstehung dieser Strukturen

Die Gründe sind mehrschichtig. Zum einen beschreibt der Schulleiter im Workshop, dass es viele schwierige Schüler gegeben hätte, die Eltern aber nicht bereit gewesen wären, die Schüler extern zu beschulen. Daraufhin wurde versucht, eine Außenstelle zu kreieren.²⁰⁹

„Das Bedürfnis war eigentlich die eigene Not an der Schule“²¹⁰, so bezeichnet es der Sonderpädagoge und versteht darunter die Überforderung der Institution in den 90er Jahren mit Schülern zu arbeiten, die in ihrem Verhalten massiv auffielen.

Darüber hinaus betont er immer wieder den „findigen Schulleiter“, der sich auf den Weg gemacht hatte, Alternativen zu suchen und die damals gegebene Situation verändern wollte.²¹¹

8.1.4 Eckpfeiler in der Entwicklungsstruktur

Der Schulleiter beschreibt den Anfang der schulischen Umstrukturierung als eine Zeit mit vielen Vorbehalten – auch oder besonders gegenüber der Institution Sonderschule. Es war zu Beginn

„ein sehr schwieriger Prozess, weil das Kollegium anfangs natürlich es lieber gehabt hätte, die Schüler gehen raus, also wollen die Problemfälle abgeben und wir haben uns in mehreren Diskussionen oder in sehr intensiven Diskussionen, über den Prozess von einem, fast einem ganzen Jahr durchgesetzt, dass wir beschlos-

²⁰⁸ Interview I, Z. 545ff.

²⁰⁹ Vgl. Dokument I, Z. 68ff.

²¹⁰ Vgl. Interview I, Z. 373ff.

²¹¹ Vgl. ebd., Z. 364ff.

sen haben, wir holen die Hilfe hier her, wir wollen E-Lehrer hier her, richten eine integrative Außenklasse ein.“²¹²

Anfänglich war im Kollegium auch das Thema der Kleingruppen aktuell. Sie hätten die ‚schwierigen Schüler‘ gerne in separaten, kleinen Klassen fördern lassen.²¹³ Der Schulleiter hielt aber Stand und so hat sich im Laufe der Zeit an der Schule „schon auch wahnsinnig viel getan, was so die Haltung vom Kollegium angeht gegenüber einzelnen Schülern“²¹⁴. Mit anderen Worten: Es fand ein Paradigmenwechsel statt. Ein Grund dafür ist für den Befragten, dass ein junges Kollegium in ein bestehendes System hineingewachsen ist. Dabei wurden die integrativen Strukturen von diesen Junglehrern als fester Bestandteil der Schule angesehen.

Ein weiterer Grund ist in seinen Augen der, dass die Regeschulkollegen über die Jahre hinweg das Gefühl bekamen, es passiert etwas mit den Kindern, es kümmert sich jemand um diese und sie selber gleichzeitig einen Ansprechpartner haben, der ihnen jederzeit zur Verfügung steht.²¹⁵

Zukunftsperspektive in der Entwicklungslinie könnte eventuell eine Gemeinschaftsschule sein. Dies wurde bis jetzt noch nicht konkret geplant, wäre aber in den Augen des Sonderpädagogen womöglich eine Option, die der ‚findige Schulleiter‘ eventuell anstreben möchte.²¹⁶

8.1.5 Zielperspektiven

Das Anliegen der Schulleitung war immer, eine Kultur zu etablieren mit der pädagogischen Fragestellung, wie man Schülern begegnet. Daran angeknüpft war das große Richtungsziel, den Schülern mit offiziellem Förderbedarf im emotionalen Erleben und sozialen Handeln den Verbleib an der allgemeinen Schule zu gewährleisten und Aussonderung zu vermeiden.²¹⁷ Wobei der Befragte im Interviewgespräch selber das Ziel nun anders versteht, wenn er sagt:

„Dies ist im Prinzip das große Ziel immer gewesen [...]. Ich würde es fast, glaube ich, anders formulieren, weil ich das gar nicht so das Wesentliche finde, ob der

²¹² Dokument I, Z. 72ff.

²¹³ Vgl. Interview I, Z. 521f.

²¹⁴ Ebd., Z. 394ff.

²¹⁵ Vgl. ebd., Z. 629ff.

²¹⁶ Vgl. ebd., Z. 567ff.

²¹⁷ Vgl. ebd., Z. 389ff. und 424ff.

jetzt hier verbleiben kann oder nicht, sondern wesentlicher finde ich, ob er sich gut entwickelt oder ja, ob ich einen Rahmen schaffen kann, dass Entwicklung möglich ist.“²¹⁸

Ihm ist aber bewusst, dass dieses Ziel immer diffus bleibt und ein ständiges Abwägen von Möglichkeiten ist.²¹⁹

8.1.6 Gelingensfaktoren und Hindernisse in der täglichen Arbeit

Gelingen ist das Modell, weil die Schulleitung hinter dieser Arbeit steht²²⁰ und die Zusammenarbeit zwischen den Professionen mittlerweile richtig gut klappt. Die Sonderpädagogen sind in den Augen von Herrn B. anerkannte und akzeptierte Fachkräfte, sie werden als Ansprechpartner aufgesucht und haben „einen guten Stand“²²¹.

Dennoch gibt es hin und wieder Kollegen, die sich nicht darauf einlassen und Kooperation dadurch behindert werden kann. Der Sonderpädagoge bemängelt beispielsweise die Teamfindung zwischen Regel- und Sonderpädagogen im Klassenverband und die fehlende klare Aufgabenverteilung wenn er anspricht:

„Ja, was vielleicht nicht so ganz geglückt ist, oder einfach immer noch schwierig ist, ist so dieses Team zu finden, ja. Also, so die klare Aufgabenverteilung in dem Klassenteam, wenn wir in einer Klasse mit drin sind. Also, dass wir da wirklich mal was kontinuierlich, allgemeingültiges hinkriegen, wo man sagen kann, das ist jetzt so. Und so läuft das. Also das ist sehr schnell irgendwelchen Wandlungen unterworfen.“²²²

8.1.7 Abschließende Kernpunkte des Modells

Trotz des stark ausgeprägten Verständnisses für ‚Einzelfallhilfe‘, kommt die Schule auch an ihre pädagogischen Grenzen. Nicht alle Schüler mit Schwierigkeiten im emotionalen Erleben und sozialen Handeln können gehalten werden und müssen an die Schule für Erziehungshilfe wechseln. Dies ist oftmals gekoppelt mit fehlender familiärer Unterstützung. Der Sonderpädagoge sagte dazu schon damals im Workshop:

²¹⁸ Interview I., Z. 510ff.

²¹⁹ Vgl. ebd., Z. 517ff.

²²⁰ Vgl. Dokument I, Z. 374.

²²¹ Interview I, Z. 598ff.

²²² Ebd., Z. 672ff.

„Es gibt erstens, immer wieder Schüler, die wir an unserer Schule nicht halten können. Einerseits weil sie von ihrem Verhalten so extrem sind und die andererseits die Perspektive im häuslichen Umfeld auch nicht haben, dass wir von deren Seite eine Stütze erfahren können, also wo die Familie in der Regel Hilfen strikt ablehnt oder verschiedene Hilfen nicht erfolgreich durchlaufen sind, dass wir einfach sagen müssen, dieses Kind braucht einen größeren Schutzraum und es muss an die Stammschule.“²²³

Die Erfahrungswerte liegen hier bei einem bis zwei Schüler pro Schuljahr.²²⁴

Das Modell zeigt stufenartige Strukturen auf, wie sie beispielsweise von Goetze und Rudnick beschrieben werden: Der Regelschullehrer arbeitet zunächst einmal mit diesem Kind regulär im Klassenverband. Werden dann Probleme und Schwierigkeiten sichtbar, kommen der Sonderpädagoge bzw. verschiedene weitere Unterstützungssysteme mit ins Spiel. Dies kann in Form von Beratung und/oder Förderung des Schülers geschehen.

Hinsichtlich der Ausgangsfrage, ob ‚Problemfälle‘ wieder an die Schule geholt werden, zeigt die deutliche Aussage vom Schulleiter, dass die Sichtweise eine andere ist. Sie fasst darüber hinaus auch einige bisher genannte Gesichtspunkte nochmals zusammen:

„Wenn Kollegen zu mir kommen und sagen, der gehört nicht hier an die Schule, dann frage ich ihn nicht: »In welche Schule gehört der?« Sondern ich frag: »Was braucht dieses Kind, damit es hier beschult werden kann?« Und dann schau ich in unserem Hilfesystem, was wir hier anbieten können. Also ich will immer versuchen und das muss ich aber manchen Kollegen mehr, bei manchen weniger, ständig tun und sagen, wir müssen hier das Kind anschauen, was braucht das Kind. Wenn wir was nicht haben, wo kriegen wir das her, weil das einfach der einfachere Weg ist, wie jemand raus zu geben und das ist der Vorteil, die Kollegen sehen dann, dass das ein gangbarer Weg ist und dass sie nicht alleine sind, das ist ein ganz wichtiger Punkt, dass wir zu dritt oder zu viert uns überlegen, was wir mit diesem Schüler machen oder was wir mit dem verhalten. Aber das ist täglicher Prozess, sag‘ ich mal.“²²⁵

Der veränderte Blick auf das Kind ist in diesem Abschnitt ein zentraler Punkt und deutet auf eine grundlegende Wichtigkeit des Schulkonzepts hin. Dies ist, wie aus

²²³ Dokument I, Z. 248ff.

²²⁴ Vgl. ebd., Z. 961f.

²²⁵ Ebd., Z. 355f.

der obigen Aussage zu entnehmen, eine Leistung, welche auch auf den Schulleiter zurückzuführen ist. In seinen Augen jedoch auch auf eine andere Personengruppe, wenn er behauptet:

„Die E-Lehrer haben die meiste Schulentwicklung bei uns an der Schule gemacht. Durch das Hereinnehmen der E-Schule und auch durch das Hereinnehmen der Schulsozialarbeit am Anfang haben wir den größten Sprung gemacht in der Schulentwicklung. Weil wir eine andere Sichtweise, die Lehrer bekommen eine andere Sichtweise von den Schülern, eine ganzheitliche Sichtweise.“²²⁶

Auf die Frage, wann eine Integration als gelingend bezeichnet werden kann und was es dafür bedarf, nennt Herr B. mehrere Aspekte: Die Kooperationsfähigkeit zwischen Regelschullehrern und Sonderpädagogen ist ein wichtiges Element, aber auch Offenheit und Flexibilität der Beteiligten gehören dazu. Er sagt: „Es müssen alle Seiten [Integration] wollen.“²²⁷ Mit ‚allen‘ meint er alle Beteiligten vom Schulleiter über die Sonderpädagogen und Sozialpädagogen bis hin zu den Regelschullehrern, Eltern und Schülern.

Er spricht in diesem Zusammenhang auch von einer wertschätzenden Grundhaltung gegenüber jedem einzelnen Schüler: „Aber ohne wertschätzende Grundhaltung geht gar nichts und man muss es wollen und man muss dahinter stehen und sagen, das ist richtig, dass wir auch die Schwierigen mitnehmen.“²²⁸

Gleichzeitig spricht er aber auch von einer professionellen Haltung und meint damit, dass man die eigenen professionellen Grenzen erkennen *muss* und sich eingestehen *darf*, dass es mit einem Kind in diesem schulischen Rahmen auch mal nicht funktioniert. Ein Sonderpädagoge könne nicht alles richten und hinkriegen, so der Interviewpartner.²²⁹

Desweiteren gehört zur Kompetenz eines Sonderpädagogen, im gelungenen integrativen Kontext, Beziehungsarbeit zu leisten und mit Diplomatie walten zu können, was die Kollegen, aber auch die Eltern angeht.²³⁰

²²⁶ Dokument I, Z. 615ff.

²²⁷ Interview I, Zeile 763f.

²²⁸ Ebd., Z. 780ff.

²²⁹ Vgl. ebd., Z. 659ff.

²³⁰ Vgl. ebd., Z. 620ff.

Der befragte Sonderpädagoge ist zufrieden mit seinem Arbeits- und Aufgabenfeld an der Schule: „Im Prinzip find ich's eigentlich, also bin ich eigentlich schon davon überzeugt das hier so zu machen. Dass dies eigentlich ein guter Weg ist.“²³¹ Er schließt aber „andere Wege“ auch nicht unbedingt aus, wenn er jetzt ‚inklusionstechnisch‘ denkt.²³²

8.2 Modell II – Außenklasse an einer Grund- und Hauptschule

Diese Schule befindet sich ungefähr 70 Kilometer von der vorherigen Schule entfernt und liegt in einer anderen Kreisstadt, die circa 46.000 Einwohnern hat. Die Einrichtung der Außenklasse in den Regelschulbetrieb war im Jahr 2004.²³³ Das Interview fand mit der dort arbeitenden Sonderpädagogin Frau D. statt.

8.2.1 Strukturelle Rahmenbedingungen der Schule und des integrativen Modells

Die Regelschule ist eine Grund- und Hauptschule mit über 400 Schülern und ca. 30 Lehrern. Die Schule bietet ihren Schülern ein freiwilliges Ganztagesangebot an.²³⁴ Die Strukturen der Regelschule und der Außenklasse können unabhängig voneinander betrachtet werden. Über erstere gibt es keine ausreichenden Informationen.

Die Außenklasse hat sich ein großes Zimmer in der Regelschule ‚angemietet‘, in welchem 15 Kinder und Jugendliche von Klasse zwei bis Klasse neun gemeinsam lernen. Es arbeiten zwei Sonderpädagoginnen in Vollzeit und eine 40 Prozent Kraft in der Klasse.²³⁵

Die Zielgruppe lässt sich wie folgt beschreiben: Es sind Schüler, die überwiegend von der Erziehungshilfeschule kommen bzw. Schüler, die eine Auszeit von der Regelschule brauchen. Die Bedingung ist ein offizieller Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, um in der Klasse aufgenommen zu werden.

²³¹ Interview I, Z. 655ff.

²³² Vgl. ebd., Z. 658f.

²³³ Vgl. Interview II, Z. 10.

²³⁴ Vgl. ebd., Z. 5f.

²³⁵ Vgl. ebd., Z. 58ff.

Dies hängt mit der Begründung zusammen, dass Schule allein für die Betreuung von Kindern mit Förderbedarf im Bereich emotionales Erleben und soziales Handeln nicht ausreicht und darüber hinaus durch die Jugendhilfe ergänzend betreut werden muss. Diese Ergänzung nennt sich ‚soziale Gruppe‘ und wird als Jugendhilfemaßnahme zwei Nachmittage pro Woche von Erziehern durchgeführt.²³⁶

8.2.2 Die inhaltliche Arbeit vor Ort

Am Vormittag findet der Unterricht in ‚Eigenregie‘ der Lehrkräfte statt.²³⁷ Dabei wird stark differenziert. Jede Klassenstufe erhält ihren eigenen Wochenplan und die Schüler arbeiten selbständig an ihren Aufgaben. Die drei Lehrer betreuen als Berater und Unterstützer individuell. Die Befragte kommentiert dies: „Wir haben die Chance sie [die Kinder] dort abzuholen, wo sie stehen.“²³⁸ Es entwickeln sich gleichzeitig auch Helfersysteme unter den Kindern und Jugendlichen.²³⁹

Generell findet eine starke Orientierung am Bildungsplan der Grund- und Hauptschule statt, um die Rückschulfähigkeit der Schüler aufrecht zu erhalten.²⁴⁰

Das externe Netzwerk der Außenklasse ist neben dem Jugendamt die Kinder- und Jugendpsychiatrie.²⁴¹

Der ‚viele Kontakt‘ zu den Eltern, wie es die Befragte nennt, entstehe durch regelmäßige Telefonate, Hausbesuche und aufgrund von verbindlichen Hilfeplangesprächen mit dem Jugendamt, welche Minimum einmal im Jahr stattfinden.²⁴²

Die Schnittstelle zwischen Regelschule und Außenklasse findet beispielsweise im Sportunterricht statt, aber auch in den Pausen oder an Festen der Grund- und Hauptschule, zu welchen die Außenklasse eingeladen ist.²⁴³

Frau D. beschreibt den Austausch mit ihren Kollegen aus dem Regeschulbereich als rege. Er sei mit der Zeit gewachsen und sie erachte es mittlerweile als ein ‚Geben und Nehmen‘. Dabei ist vor allem die Beziehungsarbeit mit dem Kollegium „Dreh-

²³⁶ Vgl. Interview II, Z. 99ff und Z. 579f.

²³⁷ Vgl. Dokument II, Z. 285.

²³⁸ Interview II, Z.253f.

²³⁹ Vgl. ebd., Z. 213ff.

²⁴⁰ Vgl. ebd., Z. 260ff.

²⁴¹ Vgl. ebd., Z. 330f.

²⁴² Vgl. ebd., Z. 270ff.

²⁴³ Vgl. Dokument II, Z. 376.

und Angelpunkt“²⁴⁴ für sie. Ihre Aufgabe sieht sie darin, dass sie beratend zur Seite steht und bei Krisen zur Intervention gebeten wird.²⁴⁵ Sie beschreibt im Interview diese Zusammenarbeit wie folgt:

„Im Laufe der Zeit hat sich das wahnsinnig entwickelt, ins wahnsinnig Positive würde ich sagen. Weil die Regelschullehrer auch uns als Unterstützung wahrnehmen. Und wir auch diese Unterstützung einfach sind. Also es ist wirklich ein gesundes Geben und Nehmen von beiden Seiten.“²⁴⁶

8.2.3 Die Beweggründe für die Entstehung des Modells

Die Beweggründe für die Einrichtung der Außenklasse sind unter anderem die wohn- und lebensortnahe Beschulung der Schülerinnen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Die Befragte betont abschließend noch den integrativen Gedanken, der im Vordergrund stünde. Darunter versteht sie, dass die Schüler nicht ausgesondert sind, sie stattdessen „Regelschulluft schnuppern“²⁴⁷ können und zugleich einen Anreiz oder eine Perspektive haben „sich nicht ganz weg[zu]orientieren vom normalen Betrieb, sondern eben so normal wie möglich irgendwie in Kontakt [...] mit Regelschülern“²⁴⁸ sind.

8.2.4 Eckpfeiler in der Entwicklungsstruktur

Die ersten zwei Jahre waren für die Lehrer der Außenklasse nicht einfach. Die Schlagwörter ‚Einzelkämpferdasein‘ und ‚Vereinsamung‘ fallen am Fachtag. Die Außenklassenlehrer waren mit Vorurteilen und Negativhaltungen von Seiten der Regelschule konfrontiert.²⁴⁹ Eine Begleiterscheinung war unter anderem die Stigmatisierung der Außenklassenschüler. Parallel dazu spricht Frau D. auch von einer Selbststigmatisierung: „Da haben wir uns praktisch selber stigmatisiert, wir standen so unter Druck bloß nicht auffallen, bloß kein schlechtes Bild abgeben [...]“²⁵⁰

²⁴⁴ Dokument II, Z. 535ff.

²⁴⁵ Vgl. Interview II, Z. 358ff.

²⁴⁶ Ebd., Z. 369ff.

²⁴⁷ Ebd., Z. 500.

²⁴⁸ Ebd., Z. 501ff.

²⁴⁹ Vgl. Dokument II, Z. 600ff.

²⁵⁰ Ebd., Z. 377ff.

Im Interview beschreibt sie die anfängliche Situation und die daraus gewachsene Veränderung sehr detailliert, als sie sagt:

„Wir waren anfangs Gäste und haben uns als solche empfunden und sind auf Zehenspitzen durch die Gegend gelaufen, bloß nicht negativ auffallen. Bloß niemand auf den Schlipps treten, das hat sich inzwischen komplett verändert. Wir fühlen uns sehr heimisch hier. Also wir sind wirklich Teil des Ganzen. Das hat sich stark entwickelt. Und mit diesem Grundgefühl konnte natürlich alles andere auch sich wesentlich weiterentwickeln mit Integration der Kinder in verschiedenen Varianten.“²⁵¹

In dieser Aussage kommt bereits der Prozesscharakter deutlich zum Vorschein.

Sie beschreibt den Alltag nun als unkompliziert, weil die Kontakte zu den Regelschullehrern sowie die Integrationsmöglichkeiten der Kinder gewachsen sind.²⁵² Es sei kein Problem mehr einen Kollegen zu fragen, ob ein Schüler in seinen Regelunterricht schnuppern dürfe, so eine Aussage im Interview.²⁵³ Sie ist in ihren Augen auch mutiger geworden, einen Schüler schon früher versuchsweise in die Regelschule zu schicken.²⁵⁴ Hierbei lässt sich ein Prozess auf der interaktionellen Ebene zwischen den Lehrkräften sowie der innerpsychischen Ebene der Befragten feststellen.

8.2.5 Zielperspektiven

Im Prinzip gehe es darum Kinder zu beschulen, die woanders nicht beschulbar seien, ihnen eine Heimat zu geben und Wertschätzung entgegenzubringen, so die Sonderpädagogin bei der Frage nach den Zielen.²⁵⁵

Sowohl das Lernen von stofflichen Inhalten als auch soziales Lernen sind für sie weitere Ziele dieses Konzepts.²⁵⁶

Auch wenn die anfängliche Rückschulungsidee nicht wie erwartet umgesetzt werden konnte (über die Gründe hierfür gibt es keine genaueren Informationen), steht sie trotzdem als Zielperspektive im Raum. Einige Schüler sollen stundenweise oder fächerbezogen in der Regelklasse unterrichtet werden, bis nach und nach eine gesamte Rückschulung auf Probezeit angestrebt werden kann. Dies hängt vom individuellen Bedarf und den Möglichkeiten eines Schülers ab.²⁵⁷

²⁵¹ Interview II, Z. 597ff.

²⁵² Vgl. ebd., Z. 648ff.

²⁵³ Vgl. ebd., Z. 487ff.

²⁵⁴ Vgl. ebd., Z. 701ff.

²⁵⁵ Vgl. ebd., Z. 531ff.

²⁵⁶ Vgl. ebd., Z. 565.

²⁵⁷ Vgl. ebd., Z. 139ff.

Hier findet meines Erachtens eine Stufung statt. Jedoch nicht im klassischen Sinne, wie bei Bach oder Goetze und Rudnick (vgl. 5.3), mit dem Hauptziel, Kinder in der Regelkasse zu halten und sie dafür zu unterstützen. Sondern diese Stufungen streben eine Rückschulung in Etappen an. Es ist somit eine umgekehrt gestufte Vorgehensweise und an späterer Stelle zu hinterfragen, ob in diesem Sinne überhaupt von Integration gesprochen werden kann.

8.2.6 Gelingensfaktoren und Hindernisse in der täglichen Arbeit

Der Austausch unter den Kollegen im Sinne von ‚Geben und Nehmen‘ sei gelungen, weil es, wie schon dargelegt, zu Beginn keine Selbstverständlichkeit war, jetzt aber zum Alltag gehöre, so die Sonderpädagogin im Interviewgespräch.²⁵⁸

Daneben zählt sie zu den Gelingensfaktoren auch die stattfindende Integration (im Schwimmunterricht, Pausen, etc.) sowie die eben dargebotenen Ziele, welche „gut laufen“²⁵⁹. In diesem Zusammenhang betont sie noch die (überraschend) positive Entwicklung von Kindern in der Außenklasse - beispielsweise ein Junge mit Schulabsentismus, der regelmäßig in den Unterricht komme.²⁶⁰

Stolpersteine sind für Frau D. während des Interviews jedoch schwer zu finden. Sie überlegt sehr lange. Sie nennt zwar die Kinder, die das Angebot der Außenklasse nicht annehmen können und folglich eine andere Art von Beschulung bedürfen. Dann spricht sie die Schwierigkeit an, wenn ein Kind ihrer Klasse den Regelschulbereich stört (sie nennt dafür das Beispiel des permanenten provokanten Klassenzimmertüren-Zuknallens) und dadurch die Außenstelle eingeschränkter sei als eine Stammschule. Aber all diese genannten Aspekte waren für sie in der Kategorie ‚Stolpersteine‘ nicht zufriedenstellend. Sie war überrascht darüber, dass sie keine großen Schwierigkeiten im Schulalltag benennen konnte und verwies auf ihren stark positiven Blick, den man ihr nachsagt.²⁶¹

²⁵⁸ Vgl. Interview II, Z. 373.

²⁵⁹ Ebd., Z. 507ff.

²⁶⁰ Vgl. ebd., Z. 799ff.

²⁶¹ Vgl. ebd., Z.668ff, 723ff und 989ff.

8.2.7 Abschließende Kernpunkte des Modells

Die Frage ‚Holen wir uns die Problemfälle wieder an die Schule?‘ kam zu Beginn des Schulprojekts auf. Frau D. spricht von ein paar ‚Pessimisten‘, die so gedacht haben. Sie erinnert sich:

„Wir wurden von *vielen* herzlich empfangen, aber es waren natürlich auch Pessimisten dabei, die gedacht haben: »Meine Güte, jetzt haben wir so viel Anstrengung unternommen, um mal die schlimmen Schüler von der Schule zu kriegen und jetzt kommen die mit einer ganzen Bagage zurück und blockieren auch noch das größte Klassenzimmer. Das war natürlich für einige nicht so *toll*, sag ich jetzt mal.“²⁶²

Daran angeknüpft und mit dem Blick auf die bereits beschriebenen Entwicklungen des Modells kann ein Paradigmenwechsel in den Köpfen der Beteiligten festgestellt werden. Es fand ein Umdenken statt, weg von teilweise vorhandenen Fronten und Gräben, hin zu einem ‚regen Austausch‘ im Sinne von ‚Geben und Nehmen‘. Stigmatisierung ist für die Befragte aktuell kein Thema mehr.²⁶³

Die aus der jahrelangen Arbeit resultierenden Erfahrungen hinsichtlich erfolgreicher Integration von Schülern mit Problemen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln, beschreibt die Sonderpädagogin im Interview wie folgt: Es bräuchte die richtigen Lehrer und zwar auf beiden Seiten. Diese müssten offen sein für Teamarbeit und dürften keine Scheu davor haben, sich im Unterrichtsalltag auch mal über die Schultern schauen zu lassen. Integration braucht Offenheit gegenüber Problemen sowie dem Einfordern von Ratschlägen und die Fähigkeit diese anzunehmen.²⁶⁴

Sie betont außerdem die Einstellung zu den ‚schwierigen Kindern‘: Lehrer müssen sich in soziale Hintergründe hineinversetzen und Schüler über die Schultüre hinaus unterstützen.²⁶⁵

Integration funktioniert in den Augen der Befragten nur,

„wenn ich auch integrieren *will* und nicht weil es der Bildungsplan oder das Regierungspräsidium sagt, wir müssen jetzt Integration betreiben und Inklusion und so was, ja. Das kann da zehnmal stehen. Aber es kann nur funktionieren, wenn ich auch Personen habe, die auch Lust da drauf haben. Und die auch kreativ sind was Beschulungen anbelangt und Integrationsmöglichkeiten. Und Lust haben an Problemlösungen“²⁶⁶.

²⁶² Interview II., Z. 361ff.

²⁶³ Vgl. ebd., Z. 354ff.

²⁶⁴ Vgl. ebd., Z. 832ff.

²⁶⁵ Vgl. ebd., Z. 853ff.

²⁶⁶ Ebd., Z. 867ff.

8.3 Modell III – Kleinklassenmodell an einer Grund- und Hauptschule

Diese Schule liegt in einem Dorf unweit einer Kreisstadt. Der Beschulungsort der Kleinklasse befindet sich in einem separaten Gebäude, direkt neben dem eigentlichen Schulhaus.

Die Schüler kommen nicht aus dieser Grundschule, sondern werden in den meisten Fällen von anderen Regelschulen geschickt. Das Einzugsgebiet der Kleinklassenschüler ist deshalb sehr groß.²⁶⁷

Neben dieser Kleinklasse gibt es noch zwei weitere ländliche Schulen, die ebenfalls nach diesem Modell arbeiten. Alle drei wurden 2006 gemeinsam gegründet.²⁶⁸

Der im Interview Befragte Herr H. ist Hauptschullehrer und leitet die Klasse seit Beginn.

Wenn hier nun die Kleinklasse skizziert wird, dann sind die Angaben ausschließlich für die Kleinklasse von Herrn H gültig. Über die zwei anderen Kleinklassen kann keine Aussage gemacht werden. Diese arbeiten laut dem Hauptschullehrer anders, denn die Strukturen der Kleinklassen seien personenabhängig. Desweiteren findet unter den dort arbeitenden Kollegen kein Austausch statt.²⁶⁹

8.3.1 Strukturelle Rahmenbedingungen der Schule und des integrativen Modells

Die strukturellen Rahmenbedingungen der Schule und der Kleinklasse können auch hier völlig unabhängig voneinander betrachtet werden. Die Regelschule ist eine Grund- und Hauptschule mit circa 200 Schülern und um die 25 Lehrer. Sie versteht sich als freiwillige Ganztagschule mit Kernzeitbetreuung.²⁷⁰

Die Kleinklasse ist ebenfalls eine Regelklasse, denn die Kinder dort brauchen keinen offiziellen Feststellungsbescheid hinsichtlich eines Förderbedarfs. Was jedoch gebraucht wird, ist die Einverständniserklärung der Eltern.²⁷¹ Sie stehen diesem System

²⁶⁷ Vgl. Interview III, Z. 40ff.

²⁶⁸ Vgl. ebd., Z. 27ff.

²⁶⁹ Vgl. ebd., Z. 472f.

²⁷⁰ Vgl. ebd., Z. 14ff.

²⁷¹ Vgl. Dokument III, Z. 99f.

oftmals positiv gegenüber, da, wie eben genannt, ein ‚Status Erziehungshilfe‘ für die betroffenen Kinder erst gar nicht aufkommt.²⁷²

Die Eltern müssen darüber hinaus auch großes Eigenengagement zeigen, weil die Familien häufig nicht im direkten Einzugsbereich der Schule wohnen und gezwungen sind ihre Kinder täglich an die Schule zu fahren. Das Angebot der Kleinklasse ist somit auch gekoppelt an eine grundsätzliche Bereitschaft der Eltern, ihren vorhandenen Möglichkeiten die Kinder an die Schule zu transportieren sowie die damit zusätzlich aufkommende zeitliche und finanzielle Belastung der Eltern(teile).²⁷³

Die Zielgruppe sind Kinder, die in ihrer ursprünglichen Regelklasse Schwierigkeiten haben. Teilweise sind es auch Schüler, die im Kindergarten bereits über die Kooperation gemeldet und direkt zum Schulbeginn in die Kleinklasse eingeschult werden.²⁷⁴ Manch andere kommen auch aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie und werden Übergangsweise in der Kleinklasse stabilisiert.²⁷⁵

Initiator dieses Kleinklassensystems ist eine im Landkreis verortete Einrichtung der Jugendhilfe. Sie stellt dafür einen Sonderpädagogen ein, der für dieses Modell Ansprechpartner ist. Die Stelle ist momentan jedoch aus Mutterschutzgründen nicht besetzt.²⁷⁶

Im Durchschnitt sind fünf bis sechs Schüler in der Kleinklasse. Der Unterricht wird von dem Regelschulpädagogen übernommen. Es gibt eine flexible Eingangsstufe. Die Schüler lernen im jahrgangsübergreifenden Rahmen von Klasse eins bis drei. Spätestens nach der dritten Klasse werden die Kinder wieder in eine Regelschule zurückgeschult. Die Kleinklasse ist nur bis dahin ausgerichtet.²⁷⁷

Der offizielle Weg einer Umschulung von der Regelklasse in eine Kleinklasse (welcher im Moment aufgrund des fehlenden Personals nicht gegeben ist) wird von dem Lehrer wie folgt beschrieben:

²⁷² Vgl. Dokument III, Z. 353ff.

²⁷³ Vgl. Interview III, Z. 59ff.

²⁷⁴ Vgl. Dokument III, Z. 78ff.

²⁷⁵ Vgl. Interview III, Z. 44.

²⁷⁶ Vgl. Dokument III, Z. 26ff und Interview III, Z. 248ff.

²⁷⁷ Vgl. Dokument III, Z. 150ff.

„Ein Kind wird auffällig im Unterricht. Der oder die Lehrer informieren die Schulleitung. Die Schulleitung guckt ob's vielleicht eine Lösung gibt. Wenn's keine Lösung gibt, wird das K. in S. [Jugendhilfe] eingeschaltet. Da gibt's eine Frau, die das ganze System betreut. Dann kommt diese Frau vom K. in die Klasse, guckt sich das Kind zwei, drei, viermal an, die Situation in der Klasse an, versucht irgendwas zu verändern. Wenn's dann nicht geht, komme ich ins Gespräch. »Wir hätten da auch noch eine Kleinklasse!« Dann kommen die Eltern mit dem Kind. Stellen sich bei mir vor, ich sag, was ich mache und dann können die Eltern entscheiden, müssen die Eltern natürlich entscheiden, ob das Kind dann in die Klasse geht. Und ab dann wird das geordnet. Relativ formlos, also ein Schulwechsel geht relativ zügig.«²⁷⁸

Der Schüler zieht dann einfach mit seiner Schulakte um und bleibt eine unbestimmte Zeit in seiner neuen Klasse.²⁷⁹

Die durchschnittliche Verweildauer eines Schülers ist erfahrungsgemäß zwischen einem dreiviertel Jahr bis hin zu zwei Jahren angesetzt.²⁸⁰ Der Zeitpunkt und der Ort der Rückführung eines Schülers werden vom Klassenlehrer der Kleinklasse entschieden.²⁸¹

Weder am Fachtag, noch im Interview wurden externe Kooperationsstrukturen genannt. Auch die Eigenbezeichnung von Herrn H. als ‚Einzelkämpfer‘ unterstreicht meines Erachtens ein fehlendes ausgebautes Netzwerk.²⁸²

8.3.2 Die inhaltliche Arbeit vor Ort

Der inhaltliche Fokus wird stark auf den Unterricht gelegt. In dieser Kleinklasse wird ausschließlich nach dem Grundschullehrplan unterrichtet.

Der Unterricht wird dann aufgebrochen, wenn er nicht mehr funktioniert. Dann kommen abenteuerorientierte und erlebnispädagogische Elemente zum Tragen. Der Lehrer ist dafür nicht ausgebildet, es sei aber sein großes Hobby und er mache es gerne, so der Befragte.²⁸³

Darunter fällt ein Highlight: Der Hauptschullehrer fährt mit seinen Schülern hin und wieder nach Italien in ein eigenes Ferienhäuschen und ermöglicht ihnen dadurch

²⁷⁸ Interview III, Z. 244ff.

²⁷⁹ Vgl. Dokument III, Z. 228f.

²⁸⁰ Vgl. Interview III, Z. 800.

²⁸¹ Vgl. ebd., Z. 281ff.

²⁸² Vgl. ebd., Z. 195f.

²⁸³ Vgl. ebd., Z. 99ff und Z. 369.

elementare Erfahrungen fernab vom häuslichen und schulischen Umfeld: „Essen, kochen, spülen, putzen, einkaufen, wandern, Gespenstergeschichten, Lagerfeuer und so weiter.“²⁸⁴ Dies mache er sowohl, um die Gruppe homogener zu bekommen und eine gemeinsame Basis fürs Lernen zu schaffen, als auch um dem einzelnen Kind Hilfestellungen zu geben. Was er unter Hilfestellungen genau meint, führt er jedoch nicht weiter aus.²⁸⁵

Die Elternarbeit findet wöchentlich sehr intensiv statt. Gerade dadurch, dass die Eltern ihre Kinder bringen und abholen sind Kontaktzeiten automatisch gegeben.

„Ja, also ich bin an den Eltern schon relativ dicht dran, weil die müssen natürlich auch versuchen, gewisse Dinge zu Hause zu verändern. Ich mein, man muss ja nicht das Kind [etwa: alleine] verändern, sondern auch die Umstände und die Familiensituation.“²⁸⁶

Er gibt den Eltern dabei Tipps, um Dinge zu verändern und versucht mit ihnen gemeinsam an den bestehenden Problemen zu arbeiten.

Dagegen findet der Austausch mit den Kollegen aus dem Regelschulbetrieb nur dann statt, wenn eine Rückschulung geplant ist: „Dann gehe ich auf die Kollegen zu, aber da ich schon öfters gekommen bin mit Kindern, die ich eigentlich gerne wieder integriert hätte, sind die natürlich nicht immer begeistert.“²⁸⁷

Die Rückschulung wird von Herrn H. nur auf der organisatorischen Ebene durchgeführt. Sobald er merkt, ein Kind wäre bereit für die Rückschulung, macht er sich auf die Suche nach einer geeigneten Schule. Ist ihm dies gelungen, übernehmen die Eltern die Aufgabe, das Kind am ersten Schultag zu begleiten. Es kann auch tageweise eine Eingewöhnungsphase für den Schüler geben.²⁸⁸

8.3.3 Die Beweggründe für die Entstehung dieser Strukturen

Bei der Befragung des Kleinklassenlehrers nach den Gründen für die Entstehung des Schulmodells kam heraus, dass Herr H. diese gar nie erfahren hatte: „Es kam über

²⁸⁴ Interview III, Z. 122f.

²⁸⁵ Vgl. ebd., Z. 105ff.

²⁸⁶ Ebd., Z. 208ff.

²⁸⁷ Ebd., Z. 182ff.

²⁸⁸ Vgl. ebd., Z. 259ff.

Nacht. [...] Das hat mir *nie* jemand gesagt, wer und warum und wie man sich das überlegt hatte.“²⁸⁹

Im Fachtag selber wurde von den anwesenden Vertretern der Jugendhilfeeinrichtung berichtet, dass es im Landkreis viele verhaltensauffällige Kinder im Grundschulbereich gäbe, aber niemand wisse einen geeigneten Beschulungsort für diese Schüler. Die Kreisstadt habe zwar eine Schule für Erziehungshilfe, diese nehme aber nur Grundschulkinder aus der eigenen Stadt auf und sei nicht zuständig für diejenigen aus dem ländlichen Umkreis. So gäbe es für die Klassen eins bis vier keine Erziehungshilfeschule.²⁹⁰

Die Motivation der Jugendhilfeeinrichtung Kleinklassen einzurichten, war deshalb eine Reaktion auf dieses geschilderte Problem einerseits – und andererseits sollte ein präventives Eingreifen die Zahl und die Schwere an Verhaltensauffälligkeiten eindämmen. Ihre Erfahrungen waren nämlich die, dass Jugendliche im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung teilweise plötzlich mit schweren Verhaltensproblemen in der Jugendhilfeeinrichtung aufgetaucht sind und niemand wusste über deren Biographien Bescheid. Ein Teilnehmer der Jugendhilfeeinrichtung sagte im Workshop dazu:

„Wir [...] haben zum Teil die Erfahrung gemacht, wir haben Siebtklässler bekommen, die aus dem NICHTS kamen, aber hochgradig problematisch waren und keiner wusste irgendwas, der Kindergarten hatte nichts bemerkt, die Grundschule hatte nichts bemerkt und wir haben Achtklässler bekommen, die Analphabeten waren und dafür aber richtig prügeln konnten und das war so ein bisschen das Problem, dass wir erkannt haben man muss eigentlich ganz früh eingreifen.“²⁹¹

8.3.4 Eckpfeiler in der Entwicklungsstruktur

Im Hinblick auf alle Kleinklassenmodelle wurde am Fachtag berichtet, dass sie anfänglich im ganzen Landkreis sehr unbekannt waren und viel Zeit verging bis sich das Wissen um dieses Konzept verbreitet hatte.²⁹² Wobei Herr H. selbst im Interview erwähnte, dass bis heute die Kommunikationsstruktur und Werbeinformation nicht

²⁸⁹ Interview III, Z. 487ff.

²⁹⁰ Vgl. Dokument III, Z. 74ff.

²⁹¹ Ebd., Z. 758ff.

²⁹² Vgl. ebd., Z. 680ff.

sonderlich ausgereift seien und viele Nachbarschulen in anderen Dörfern nichts davon wüssten.²⁹³

Entwicklungen innerhalb der Kleinklasse von Herrn H. gab es in seinen Augen kaum. Es sei eine relativ konstante Sache, so der Befragte.²⁹⁴

Veränderungen gab es nur dadurch, dass durch den Ausfall der Kooperationslehrerin weniger Kinder in die Kleinklasse kamen und das System momentan lediglich durch Mundpropaganda von Herrn H.'s Seite aus funktioniert.²⁹⁵

8.3.5 Zielperspektiven

Ein ursprüngliches Ziel sei es, das einzelne Kind im kleinen Unterrichtskreis frühzeitig und intensiv zu stabilisieren, so eine Aussage im Workshop.²⁹⁶

Die Ziele, die später vom Befragten hinsichtlich seiner Kleinklasse genannt wurden, gingen hauptsächlich in die Richtung, den Zusammenhalt und das Gemeinschaftsgefühl zu stabilisieren. Er äußert sich diesbezüglich:

„Also oberstes Ziel ist eigentlich, denk ich, die Gruppe. Die Gruppe muss funktionieren. Nicht so sehr das Einzelkind. Denn das nützt mir gar nichts, wenn das Einzelkind funktioniert aber die Gruppe dadurch nicht funktioniert. Das geht einfach nicht. Man muss alle so ungefähr auf der gleichen Wellenlänge haben und dann geht's.“²⁹⁷

Daneben ist ihm auch wichtig, dass die Schüler gerne in die Schule kommen²⁹⁸ und dass eine „schöne, ruhige Unterrichtsatmosphäre“²⁹⁹ vorherrscht.

Wie schon angedeutet, zielt der Hauptschullehrer auch darauf ab, die Eltern im Umgang mit ihrem Kind zu sensibilisieren.³⁰⁰

²⁹³ Vgl. Interview III, Z. 331ff.

²⁹⁴ Vgl. ebd., Z. 590.

²⁹⁵ Vgl. ebd., Z. 345ff.

²⁹⁶ Vgl. Dokument III, Z. 81ff.

²⁹⁷ Interview III, Z. 523ff.

²⁹⁸ Vgl. ebd., Z. 520.

²⁹⁹ Ebd., Z. 504f.

³⁰⁰ Vgl. ebd., Z. 575f.

8.3.6 Gelingensfaktoren und Hindernisse in der täglichen Arbeit

Auf die Frage nach gelungenen sowie schwierigen Aspekten antwortete der Befragte, dass dieses Modell im Prinzip mit seiner Person ‚stehe und falle‘. Hindernisse fallen ihm spontan nicht ein, denn „eigentlich biegen wir das schon immer so hin, dass es relativ wenig Hindernisse gibt“³⁰¹.

Dennoch kommt am Ende ein sehr großer hinderlicher Aspekt für ihn zur Sprache. Er spricht dabei die schlechte Vernetzung und Informationspolitik sowie die fehlende Unterstützung anderer Institutionen an und bezeichnet dies als die „große Schwäche an diesem Projekt“³⁰². Herr H. fügt diesbezüglich hinzu: „Es ist nicht ziemlich schlecht, es ist ganz ganz schlecht. Weil jeder wurstelt so vor sich hin.“³⁰³ Mit ‚jeder‘ meint er seine Kolleginnen in den anderen Kleinklassen.

Er bemängelt, dass er sich alles ‚aus den Fingern saugen muss‘, wenn er etwas erreichen will: „Ich muss mir so viel Gedanken machen, wen ich jetzt einschalten muss. Und da wär's mir manchmal lieber es gäb einfach so ein Katalog, dass man sagt: »Okay, da anrufen, dort anrufen! Hier Bescheid geben, da eine Email schicken!«“³⁰⁴

Darüber hinaus wünscht er sich, dass sich das Schulamt über das Projekt informieren sowie Interesse bekunden würde, indem es bei ihm in der Klasse vorbei schaut. Darüber hinausgehend findet er einen regelmäßigen runden Tisch mit allen Beteiligten einen wichtigen Anstoß, um allgemein mehr zum Gelingen des Projekts beizutragen.³⁰⁵

Auch das Vertretungssystem für die sich in Mutterschutz befindende Kooperationslehrerin birgt Probleme, denn es kommen so gut wie keine neuen Kinder mehr nach, da die Anlaufstelle für Schulen, die Bedarf melden möchten, weggefallen ist. Diese wissen im Moment gerade nicht an wen sie sich wenden können. Deshalb muss er selbst Werbung für seine Klasse machen, damit wieder Kinder nachrücken.³⁰⁶

³⁰¹ Interview III, Z. 680f.

³⁰² Ebd., Z. 463f.

³⁰³ Ebd., Z. 400f.

³⁰⁴ Ebd., Z. 450ff.

³⁰⁵ Vgl. ebd., Z. 408ff.

³⁰⁶ Vgl. ebd., Z. 363.

Im Januar erhofft er sich, wenn die Kooperationslehrerin aus dem Mutterschutz zurückkommt, dass alles wieder seinen geordneten Bahnen nachgehen wird.³⁰⁷

Vorteile sind für ihn die Freiheit und Unabhängigkeit in der Unterrichtsgestaltung. Er ist sozusagen sein eigener Vorgesetzter.

Auch die Anzahl der Schüler erleichtert ihm außerunterrichtliche Aktivitäten. Er kann die vier oder fünf Kinder mit in seinem Autobus in die Natur oder in die nahegelegene Stadt nehmen, was mit einer Regelklasse in dieser Form nicht möglich wäre.³⁰⁸

8.3.7 Abschließende Kernpunkte des Modells

Es ist ein großer Bedarf an Kleinklassen vorhanden. Trotzdem sind Probleme bei der Vernetzung und Informationsweitergabe zu verzeichnen. Es fehlt eine zentrale Anlauf- bzw. Vernetzungsstelle.

Herr H. hat in den letzten sechs Jahren versucht, fünfzehn Kinder zu stabilisieren und sie dann in ihrer Heimatschule oder in eine neue Schule zurückzuführen. Davon ist es bei vier Kindern etwas schwierig, bei den anderen klappt es aber sehr gut, wie der Befragte berichtet.³⁰⁹

Dabei ist immer im Einzelfall abzuwägen, ob das Kind wieder an seine ursprüngliche Schule zurück kann oder nicht. Herr H. fügt diesbezüglich hinzu:

„Entweder zurück in die Stammschule, was manchmal möglich ist, aber manchmal geht's einfach nicht mehr. Weil wie gesagt die Schulleitung und die Lehrer, die Eltern, die Mitschüler sind so gebrandmarkt von der Situation. Also nicht nur von dem Kind, sondern einfach von der Situation. Es ist ja nicht das Kind alleine, was Probleme macht, sondern das ganze System.“³¹⁰

Die Frage ‚Holen wir uns die Problemfälle wieder an die Schule?‘ kann an dieser Stelle so nicht gefragt werden, weil im Kleinklassensystem die Kinder zwar im Regelbereich unterrichtet werden, die Klasse aber örtlich gesehen, abgelegen liegt und auch im Schulalltag wenig bis gar keine Kontaktzeiten mit der Regelschule vorhanden sind.

³⁰⁷ Vgl. Interview III, Z. 864ff.

³⁰⁸ Vgl. ebd., Z. 111ff und Z.465ff.

³⁰⁹ Vgl. ebd., Z. 296ff.

³¹⁰ Ebd., 261ff.

Wird jedoch eine Rückschulung der Kinder in die Stammschule angesteuert, dann ist die Begeisterung von Seiten der Kollegen nicht sonderlich groß, weil sowieso schon jede Schule Schüler mit emotionalem und sozialem Förderbedarf in den Klassen habe, so Herr H.'s Erfahrung. Er berichtet in diesem Zusammenhang, dass er überzeugend argumentieren müsse, um einen Schulplatz für seine Schüler zu bekommen.³¹¹

In seinen Augen kann gelingende schulische Integration nicht pauschal beschrieben werden. Er ist aber der Auffassung, dass

„eine Schule, eine Grundschule [...] die Voraussetzung schaffen sollte, dass die Kinder vielleicht in dem System bereits aufgefangen werden können. Das heißt [...]: Atmosphäre, Atmosphäre, Atmosphäre. Eine gute Schumatmosphäre einfach schaffen, wo die Kinder *gerne* hingehen. Und um die zu erreichen, da sind natürlich wahnsinnig viele Faktoren davon abhängig. Das ist zum einen die Person des Lehrers. Entweder man kriegt es hin oder man kriegt es nicht hin. Und dann kommen natürlich die Eltern und die Kollegen mit ins Spiel und so weiter“³¹².

Er plädiert ebenfalls dafür, dass eine Lehrkraft sich nicht primär um die guten Schüler kümmern sollte, da jene sowieso ohne Probleme lernen und sich entwickeln. Ein Lehrer müsse im integrativen Kontext verstärkt auf die schwierigen Kinder schauen und diese mehr unterstützen.³¹³

8.4 Modell IV – Trainingsklassenmodell an einer Werkrealschule

Diese Schule befindet sich in einem Ballungsraum. Die Kreisstadt hat nicht ganz 47.000 Einwohner.

Die beiden Pädagogen, die am Interview teilnahmen, Frau K. (Sonderpädagogin) und Herr L. (Sozialpädagoge) waren ebenfalls aktiv im Workshop mit dabei.

³¹¹ Vgl. Interview III, Z. 287ff.

³¹² Ebd., Z. 756ff.

³¹³ Vgl. ebd., Z. 765ff.

8.4.1 Strukturelle Rahmenbedingungen der Schule und des integrativen Modells

Die Regelschule, eine Werkrealschule, weist eine Zahl von etwa 300 Schülern auf. Sie ist eine offene Ganztageschule, möchte aber in naher Zukunft gebundenen Charakter bekommen.³¹⁴

Die Schulstruktur ist vielfältig. Die Institution hat neben ihren Regelschullehrern auch Sozialpädagogen. Es gibt, ähnlich der Idee vom Modell III, eine ‚kleine Klasse‘.³¹⁵ Parallel wurde noch eine Mädchenklasse aufgebaut, welche relativ eng mit dem Regelschulbetrieb zusammenarbeitet.³¹⁶

Daneben prägen abgeordnete Sonderschullehrer der Schule für Erziehungshilfe und ein Sozialpädagoge, der im Rahmen von TRIAS in der Schule fungiert, die Schulkultur.

Das Projekt TRIAS ‚Schulverweigerung die zweite Chance‘ ist ein von der Europäischen Union gefördertes Sozialprojekt. Es bezieht sich auf die Triade Jugendhilfe, Schule und Familie und wird von der örtlichen Jugendhilfestiftung umgesetzt.³¹⁷

Die Einrichtung der Trainingsklasse stellt ein spezielles Modell in einem Konglomerat von Angeboten dar. Sie kann als ein Kooperationsmodell zwischen der Regelschule, der Schule für Erziehungshilfe und TRIAS verstanden werden.³¹⁸

Die Trainingsklasse nimmt im Durchschnitt acht bis zehn Schüler auf.³¹⁹ Die Zielgruppe können Schüler mit festgestelltem Erziehungshilfebedarf sein, aber auch Schüler aus der Werkrealschule, aus anderen Regelschulen oder solche, die gerade im Rückschulungsprozess sind. Der offizielle Förderbedarf ist nicht zwingend notwendig.³²⁰

Die Jugendlichen werden mit Problemen in den Bereichen Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept, Selbstakzeptanz, aber auch familiäres Umfeld, fehlende soziale Kompetenz, mangelnde Frustrationsgrenze, etc. beschrieben.³²¹

³¹⁴ Vgl. Interview IV, Z. 133ff.

³¹⁵ Vgl. Dokument IV, Z. 414ff.

³¹⁶ Vgl. Interview IV, Z. 88ff.

³¹⁷ Vgl. Dokument IV, Z. 93ff und vgl. Interview IV, Z. 306ff.

³¹⁸ Vgl. Interview IV, Z. 11f.

³¹⁹ Vgl. ebd., Z. 29.

³²⁰ Vgl. Dokument IV, Z. 113ff.

³²¹ Vgl. ebd., Z. 143ff.

In der Trainingsklasse arbeiten zwei Regelschullehrerinnen und zwei Sonderpädagoginnen.³²² Der Beginn des Projekts war im Schuljahr 2006/2007.³²³ Zuerst war es nur für die Klassenstufe sieben und acht vorgesehen. Im Laufe der Zeit kam es jedoch zu einer Erweiterung bis Klasse neun. Dies bedeutet, die Schüler können in der Trainingsklasse ihren Hauptschulabschluss machen.³²⁴

Die Lokalisation der Trainingsklasse ist in einem Nebengebäude. Die Befragten sprechen von ‚wir hier‘ und ‚die drüben‘.³²⁵

Allgemein muss noch festgehalten werden, dass diese Trainingsklasse für Klassenstufe 7/ 8/ 9 mit der Trainingsklasse 5/ 6 einer anderen Hauptschule am anderen Ende der Stadt und einer speziellen Beschulungsmaßnahme für Schulverweigerer in der Nachbarstadt eine Triade bilden. Das heißt konkret: Reicht die Beschulung in der fünften und sechsten Klasse in der einen Trainingsklasse für einen Schüler noch nicht aus, dann kann er in der Trainingsklasse 7/ 8/ 9 weiterbeschult werden. Beziehungsweise wird festgestellt, dass die Strukturen für einen Schüler in den Trainingsklassen-Modellen zu eng sind, kann er an die Schule für Schulverweigerer mit ihren offeneren Strukturen umgeschult werden.³²⁶

Durch TRIAS wurde ein umfangreiches außerschulisches Netzwerk für die Trainingsklasse, aber auch für die Regelschule aufgebaut, von der Polizei über das Jugendamt, der Kinder- und Jugendpsychiatrie bis hin zu Arbeitskreisen und Nachbarschaftszentren. Dadurch erfahren die Pädagogen auch was außerhalb der Schule und vor allem am Wochenende geschieht. Der Sozialpädagoge fügt zum ausgebauten Netzwerk hinzu: „Ja, im Prinzip kann ich immer sagen, wir schauen uns das genau an und dann können wir, glaube ich, auch ziemlich passgenau vermitteln, was passt. Wohin sollen die Leute, wohin sollen die Eltern mit ihren Kindern gehen.“³²⁷

Die Sonderpädagogin beschreibt im Interview dieses Unterstützungssystem an der Regelschule als sehr differenziert und gestuft.³²⁸

³²² Vgl. Interview IV, Z. 15f.

³²³ Vgl. Dokument IV, Z. 111.

³²⁴ Vgl. Interview IV, Z. 220ff.

³²⁵ Vgl. ebd., Z. 696.

³²⁶ Vgl. ebd., Z. 175ff.

³²⁷ Ebd., Z. 467ff.

³²⁸ Vgl. ebd., Z. 383ff.

8.4.2 Die inhaltliche Arbeit vor Ort

Die inhaltliche Arbeit im Klassenverband kann als ein intensives, differenziertes und individualisiertes Lern- und Verhaltenstraining in einer kleinen jahrgangsübergreifenden Lerngruppe verstanden werden mit dem Schwerpunkt auf sozialem Lernen. Der Unterrichtsalltag gliedert sich dabei in zwei Blöcke. Es gibt jeden Tag einen ersten Block mit den sogenannten Lernfächern, orientiert am Hauptschullehrplan und einen anschließenden zweiten Block, in welchem soziales Lernen im Vordergrund steht.³²⁹ Den Rahmen bilden Rituale, feste Regeln und klare Strukturen.³³⁰

Dabei arbeiten die Pädagogen in der Klasse mit Entwicklungsplänen und individuellen Wochenzielen. Es geht primär darum, den Jugendlichen konstruktive Rückmeldung zu geben und ihre Selbsteinschätzung zu trainieren. Für diese Entwicklungspläne werden Ziele im Lern- und Verhaltensbereich mit allen Beteiligten (Schülern, Eltern, Lehrern) vereinbart, welche in bestimmten Zeitabständen überprüft und gegebenenfalls verändert werden.³³¹

Die Elternarbeit wird als „intensiv“ beschrieben.³³²

Kommt ein Schüler neu in die Trainingsklasse, wird zuallererst eine umfangreiche Diagnostik durchgeführt und überprüft: Wo steht der Schüler? Was braucht er im Moment? Welche Ressourcen stehen dafür zur Verfügung?³³³

Das Pädagogenteam der Trainingsklasse arbeitet sehr eng zusammen. Sie profitieren von den verschiedenen Professionen und lernen dadurch auch unterschiedliche Arbeitsfelder kennen. Sie bekommen monatlich auch eine gemeinsame Supervision gestellt, die sie als sehr wertvoll erachten.³³⁴

Ein Teil der Stunden aus dem Deputat der Sonderpädagogen fließt noch in die Arbeit von ‚drüben‘ mit ein. Das heißt, sie begleiten, beraten und unterstützen die Hauptschullehrer im Hauptgebäude. Außerdem gehen sie auch in die Klassen mit hinein und unterstützen die förderbedürftigen Regelschüler im Unterricht.³³⁵

³²⁹ Vgl. Interview IV, Z. 276ff.

³³⁰ Vgl. Dokument IV, Z. 494.

³³¹ Vgl. Interview IV, Z. 352ff.

³³² Vgl. Dokument IV, Z. 208.

³³³ Vgl. Interview IV, Z. 278ff.

³³⁴ Vgl. Dokument IV, Z. 514f und vgl. Interview IV, Z. 18f.

³³⁵ Vgl. Interview IV, Z. 383ff.

Die Arbeit des Vertreters von TRIAS sieht so aus, dass er zum einen versucht, präventiv zu wirken und zu schauen, dass die Schüler der Hauptschule nicht aus dem Regelschulbereich fallen, zum anderen führt er gezielte Projekte mit der Trainingsklasse durch. Dazu gehören erlebnispädagogische Elemente. Als Beispiel nennt er ein Schnorchel-Tauch-Projekt, das momentan in der Schwimmhalle stattfindet.³³⁶

8.4.3 Die Beweggründe für die Entstehung dieser Strukturen

In diesem Landkreis gibt es bewusst kein zentrales E-Schul-System, sondern es wurden dezentrale Anlaufstellen durch den sonderpädagogischen Dienst geschaffen. Bei seiner Arbeit erkannte dieser den großen Bedarf, worauf der Landkreis reagieren musste und auch wollte - die Trainingsklasse war eine Maßnahme in diesem Veränderungsprozess.³³⁷

Weitere Intentionen für die Einrichtung einer Trainingsklasse waren zum einen, eine regelschul- und wohnortnahe Beschulung, zweitens damit verbunden, eine Bearbeitung der Probleme vor Ort und drittens, ein notwendiges frühzeitiges Eingreifen.³³⁸

8.4.4 Zielperspektiven

In einer Klasse, die Sozialverhalten mit den Schülern trainiert, liegt es nahe, die bereits genannten Aspekte wie Arbeiten am Selbstkonzept, an der niedrigen Frustrationsgrenze, den oftmals wenig ausgebauten kommunikativen Kompetenzen als Ziel anzusteuern. Kurzum, ein großes Bestreben der Trainingsklasse ist, die Schüler in ihrem emotionalen Erleben und sozialen Handeln zu stabilisieren und zu stärken.³³⁹

Daneben steht das Bestreben, dass die Schüler einen Schulabschluss schaffen und in die Berufswelt eingegliedert werden können.³⁴⁰

Die ursprüngliche Vorstellung einer Rückschulung an die Regelschule besteht als Ziel per se nicht mehr.³⁴¹ Weitere Erläuterungen hierzu folgen im nächsten Kapitel.

³³⁶ Vgl. Interview IV, Z. 34ff und Z. 314ff.

³³⁷ Vgl. ebd., Z. 479ff.

³³⁸ Vgl. Dokument IV, Z. 180ff.

³³⁹ Vgl. ebd., Z. 329ff.

³⁴⁰ Vgl. Interview IV, Z. 551ff.

³⁴¹ Vgl. ebd., Z. 634ff.

8.4.5 Eckpfeiler in der Entwicklungsstruktur

Die Entwicklung der Trainingsklasse ist einerseits räumlich verortet. Zuerst befanden sich die Schüler mit ihren Lehrern im Hauptgebäude. Aus Platzmangel sind die Beteiligten später ins Nebengebäude ausgewichen.³⁴²

Auch die anfänglich erwähnte Mädchenklasse kam erst später hinzu. Der Grund für die Einrichtung dieser Klasse war, dass in der Trainingsklasse meist nur Jungen waren und die Anfrage auch Mädchen aufzunehmen, eher abgelehnt wurde. Der Bedarf an einer Klasse nur mit Mädchen wuchs aber von Jahr zu Jahr.³⁴³

Darüber hinaus erfuhr auch die Einstellung hinsichtlich der Rückschulung von der Trainingsklasse in den Regelschulbetrieb eine markante Entwicklung: Schüler und das Unterstützungssystem Trainingsklasse haben nicht versagt, wenn die Rückschulung nicht funktioniert. Es gibt immer noch andere Alternativen, beispielsweise die offenere Beschulungsmaßnahme für Schulverweigerer. Sie beherbergt genauso eine Chance und stellt keine Niederlage für den Jugendlichen dar. Die Sonderpädagogin sagt hierzu im Interview:

„Also bei den meisten Schülern war ganz stark im Vordergrund das Ziel, natürlicherweise das Ziel, zurückzukehren an die Regelklasse. Und wenn die Schüler dies nicht geschafft haben, dann war einfach die Gefahr groß, dass sie so ihr Scheitern empfinden und dann da erstmals in ein Loch fallen, ja. Und so ein Frust zu nehmen, haben wir uns jetzt stärker daran orientiert, dass wir sagen: »Klar, wir unterstützen die Schüler dabei, auf diesem Weg zurück in die Regelklasse!« Aber gleichzeitig zeigen wir auf: »Es gibt auch noch andere Wege zu einem Schulabschluss zu kommen oder die Schule zu beenden«.“³⁴⁴

Der Sozialpädagoge bringt es dahingehend auf den Punkt, wenn er sagt: „Wir wollen die Trainingsklasse jetzt nicht [mehr] als Sprungbrett für den Regelschulbereich präferieren, sondern wir wollen die Trainingsklasse erst mal als diagnostische Einheit.“³⁴⁵

Veränderungspotential und Entwicklungsstufen für die Zukunft sind der geplante Rückzug ins Hauptgebäude sowie an der Idee ‚Gemeinschaftsschule‘ gemeinsam zu arbeiten.³⁴⁶

³⁴² Vgl. Interview IV, Z. 654ff.

³⁴³ Vgl. ebd., Z. 99ff.

³⁴⁴ Ebd., Z. 634ff.

³⁴⁵ Ebd., Z. 207ff.

³⁴⁶ Vgl. ebd., Z. 50f und Z. 572.

Generell sehen die Beteiligten ihr integratives Modell noch als ausbau- und entwicklungsfähig.³⁴⁷

8.4.6 Gelingensfaktoren und Hindernisse in der täglichen Arbeit

Einige Hindernisse, die am Fachtag angesprochen wurden, sind mehr als drei Jahre später nicht mehr festzustellen. Es hat sich vieles getan. Die Stolpersteine wurden angepackt und aus dem Weg geräumt. Als Beispiel sei die Problematik mit den Deputatsstunden für die Regelschullehrer in der Trainingsklasse zu nennen. Jedes Schuljahr waren diese nicht gesichert, da es Probleme mit den Stunden im Gesamtpool der Regelschule gab, berichtet der Sozialpädagoge Herr L. Es wurde dann mit dem Schulamt eine Vereinbarung geschaffen, die das Problem aufhob.³⁴⁸

Ein weiterer Stolperstein war anfangs die Frage ‚Wohin mit den Trainingsklassenschüler nach Schuljahr 8?‘. Dies war ein großes Problem. Mit dem Hinzunehmen der Klassenstufe neun konnte jedoch auch dieses Hindernis beseitigt werden.³⁴⁹

Hinsichtlich aktueller Schwierigkeiten spricht die Befragte Frau K. die Zusammenarbeit unter den Kollegen der Trainingsklasse an. Sie beschreibt es folgendermaßen:

„In der Kooperation mit den Lehrern, da liegen auch einige Stolpersteine. Also zum einen Lehrer, die direkt mitarbeiten in der Trainingsklasse, für die fordert es schon ein sehr hohes Maß an Engagement und Zeit auch. Also, weil das ist einfach sehr aufwendig mitzuarbeiten, durch die vielen Elterngespräche. Wir haben jede Woche eine Teamsitzung. Also schon rein vom Zeitlichen her und es ist von der Arbeit her auch sehr anstrengend in der Trainingsklasse zu arbeiten. Also die Lehrer müssen dazu bereit sein, das auf sich zu nehmen. Also das heißt man kann nicht ein Lehrer irgendwie verpflichten hier her zu kommen, sondern es braucht eine absolute Freiwilligkeit.“³⁵⁰

Was sie genau unter diesen Hindernissen versteht, wird nur vage beschrieben und bleibt meines Erachtens eher offen.

Einen schwierigen Aspekt, den sie kurze Zeit später noch anspricht ist der, dass die Sonder- und Sozialpädagogen den Regelschulbereich immer wieder an den gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Jugendlichen mit Förderbedarf im Be-

³⁴⁷ Vgl. Interview IV, Z. 714f.

³⁴⁸ Vgl. ebd., Z. 859ff.

³⁴⁹ Vgl. Dokument IV, Z. 1053.

³⁵⁰ Interview IV, Z. 859ff.

reich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns erinnern müssten. Denn die Erziehungshilfeschule *und* die Regelschule hätten beide die Verantwortung für diese Schüler.³⁵¹

Positiv bewertet und als gelungen erachtet, wird von Frau K. das breite und starke Netz an Ressourcen und Kooperationspartnern. TRIAS scheint dafür eine große und wichtige Aufgabe zu übernehmen.³⁵²

Desweiteren erwähnen die Beteiligten, dass Rückschulungen von Schülern stattfinden. Im Workshop wurde damals auch von einer guten Rückschulungsquote gesprochen (obgleich es heute ja nicht mehr das Hauptziel ist).³⁵³ Für die Rückschulung tragen die Regelschullehrer mit ihrem differenzierten Bild, das sie abgeben, großen Anteil dazu bei, so die Aussage von Herrn L. Sie können sehr gut einschätzen, ob der Schritt in die Regelschule für einen Schüler gewagt werden kann. Das wird von den Befragten als gelungen empfunden.³⁵⁴

Einen Vorteil ihres Trainingsklassensystems sehen sie auch in der Struktur. Denn

„wenn es jetzt in der Regelschule nicht klappt, fliegen sie nicht ganz raus, müssen irgendwie an eine andere Schule, sondern sind hier an der Schule. Sie haben ihre sozialen Kontakte noch. Sie können ihren Freundeskreis weiterhin pflegen. Sie sind bloß in einer anderen Klasse. Und insofern find ich dieses Modell schon auch integrativ, die Schüler können ja wieder zurück, der Rückweg ist ja offen. Aber auch ein anderer Weg kann entstehen“³⁵⁵.

8.4.7 Abschließende Kernpunkte des Modells

Auch in diesem Modell zeigt sich, trotz der gestuften und weit ausgebauten Möglichkeiten, können nicht alle Schüler gehalten werden. Es hat seine klaren Grenzen.³⁵⁶

Desweiteren ist die Diskrepanz zwischen ‚Teil der Regelschule zu sein‘ und ‚Eigenständigkeit zu bewahren‘ während des ganzen Interviews zu verzeichnen. Dies ist den Beteiligten bewusst, denn Herr L. erwähnt, dass immer von ‚drüben‘ und ‚wir

³⁵¹ Vgl. Interview IV, Z. 890ff.

³⁵² Vgl. ebd., Z. 782ff.

³⁵³ Vgl. Dokument IV, Z. 548ff und Interview IV, Z. 765f.

³⁵⁴ Vgl. Interview IV, Z. 21ff.

³⁵⁵ Ebd., Z. 741ff.

³⁵⁶ Vgl. Dokument IV, Z. 569ff.

hier‘ geredet wird. Trotzdem sind sie zufrieden mit ihren schulinternen Kooperationsformen. Auch die Tatsache, dass sie bald wieder ins Hauptgebäude zurückziehen werden, verbinden sie in dieser Hinsicht mit einer Weiterentwicklung beider Seiten.³⁵⁷

Ein wichtiger Aspekt in der Konzeption ist, dass Integration von Frau K. und ihrem Team sehr viel umfassender verstanden wird. Sie erklärt im Interview:

„Also Integration heißt ja nicht nur Integration in Schule, sondern Integration in die Gesellschaft und dazu gehört ja so eine allseitige Persönlichkeitsentwicklung, dass die Schüler einen guten Weg finden, in den Beruf reinzukommen und ein gutes Leben führen zu können. Und da kann’s durchaus auch sein, dass Schüler phasenweise so eine Beschulung [Trainingsklassenbeschulung] brauchen, einfach mehr Rückzugsraum auch brauchen, wo sie bestimmte Sachen nachholen können, um sich in ihrer persönlichen Entwicklung zu stabilisieren, damit sie überhaupt nachher den Schritt machen können raus ins Leben. Also, so sehe ich auch die Rolle von einer integrativen Schule oder Zielsetzung.“³⁵⁸

Das daraus abgeleitete Hauptziel einer jeden Schule, hinsichtlich gelungener Integration, ist daher, dass der Selbstwert eines Schülers aufgewertet werden muss. Ihre Aufgabe ist es jeden einzelnen zu einem lebensfähigen und überlebensfähigen Menschen zu machen, der aktiver Teil einer Gemeinschaft ist.

„Weil es nützt ja nichts, wenn die Schüler in einer Regelschule irgendwo mitlaufen und dort aber immer die Außenseiter bleiben. Und ihr Selbstwert schrumpft immer weiter. Sie kassieren laufend Misserfolgserlebnisse und haben dann zwar eine integrative Schullaufbahn hinter sich, gehen aber ab ohne irgendwie eine Grundlage zu haben für ein zufriedenstellendes Leben, um sich da zu entwickeln und bewähren zu können.“³⁵⁹

Was für sie darüber hinaus ebenfalls zum festen Bestandteil gelingender Integration gehört, ist eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern und der Jugendhilfe.³⁶⁰

Auch die Zusammenarbeit unter den Fachkräften und die gegenseitige Wertschätzung sind zentrale Punkte.

Daneben braucht es ein grundsätzliches Verständnis der Regelschullehrer für die Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Sie müssten

³⁵⁷ Vgl. Interview IV, Z. 651ff und Z. 696ff.

³⁵⁸ Ebd., Z. 972ff.

³⁵⁹ Ebd., Z. 992ff.

³⁶⁰ Vgl. ebd., Z. 775f.

hinter die Fassade schauen, um ein Verständnis aufbringen zu können *und* sie sollten Interesse an Beziehungen mit den Schülern haben, so Herr L. im Interview.³⁶¹

8.5 Modell V – Integrierte Außenklasse an einer Werkrealschule

Die letzte hier aufgeführte Schule ist ebenfalls eine Werkrealschule, die sich vor über dreißig Jahren auf den Weg gemacht hat, ihr Konzept zu verändern.³⁶² Sie befindet sich in einer oberschwäbischen Kreisstadt mit einer Einwohnerzahl knapp unter 90.000. Ich selbst habe an dieser Schule schon ein Praktikum absolviert, möchte aber darauf hinweisen, dass alle Informationen, wie bei den vorherigen Schulen auch, aus dem zusammengetragenen Material stammen und dies keinen Vorteil für die Schule bzw. Nachteil für die anderen Institutionen, darstellen soll. Der im Interview befragte Sonderpädagoge Herr V. leitete mit dem Schulleiter zusammen den Workshop am Fachtag.

8.5.1 Strukturelle Rahmenbedingungen der Schule und des integrativen Modells

Die zweizügige Werkrealschule mit circa 250 Schülern und etwa 27 Lehrern ist eine freiwillige Ganztageschule, die im Zuge der angestrebten Gemeinschaftsschule im kommenden Schuljahr ein gebundenes Angebot anbieten möchte.³⁶³

Der allgemeine Leitsatz der Schule lautet: „Es gibt keine falschen Schüler an der Schule, sondern die vorhandenen Schüler definieren die Aufgabe von Schule. Und wenn die Schüler sich verändern, wenn die Problemlage sich verändert, dann muss sich Schule verändern.“³⁶⁴ Dafür machte sich, vor mittlerweile dreißig Jahren, der noch im Amt befindende Schulleiter mit den Kollegen und einem Sonderpädagogen auf den Weg, Schule neu zu denken. Die Beteiligten sahen schon damals ihren Auftrag nicht nur in der Bildung, sondern auch in der Erziehung.³⁶⁵ Dies lässt sich in den

³⁶¹ Vgl. Interview IV, Z. 948ff.

³⁶² Vgl. Interview V, Z. 13ff.

³⁶³ Vgl. ebd., Z. 32 ff.

³⁶⁴ Dokument V, Z. 172f.

³⁶⁵ Vgl. Interview V, Z.15.

drei gleichwertigen Säulen: ‚Hilfen für das Lernen‘, ‚Hilfen für die Erziehung‘ und ‚Hilfen zur Lebensbewältigung‘ aufzeigen.³⁶⁶

Um diese Säulen aufrecht erhalten zu können, bedarf es eines multiprofessionellen Teams. Dies ist in den Augen des Befragten der pädagogische Schwerpunkt des Konzepts.³⁶⁷ Zur Schulkultur gehören neben dem Regelschulkollegium: Eine Sozialpädagogin, zwei Vertreter aus der Schule für Erziehungshilfe, zwei Vertreter aus der Förderschule und ein Vertreter aus dem Körperbehindertensektor. Dabei hat jeder sein eigenes Aufgabenfeld zur Unterstützung des Systems ‚Schule‘.³⁶⁸

Der befragte Sonderpädagoge sieht in vielen Schülern, die in der fünften Klasse in die Werkrealschule kommen, junge Menschen, die ihre Freude an der Schule verloren haben, die sich nicht mehr selbstwirksam erleben und frustriert aber auch desillusioniert sind. Sie seien die Kinder, um die sich in der Grundschule schon lange niemand mehr gekümmert habe, so Herr V.³⁶⁹

Die Zielgruppe in Bezug auf Problematiken in der emotionalen und sozialen Entwicklung sind Schüler aus den eigenen Reihen. Das heißt, zu Beginn der fünften Klasse gibt es noch keinen Schüler mit einem offiziellen Förderbedarf. Sie werden erst zu sogenannten Erziehungshilfeschülern gemacht, wenn sie im Laufe der Schulzeit massiv auffallen.

Es sind etwa zehn offiziell gemeldete E-Schüler an der Schule, wobei es in der Schulrealität deutlich mehr sind. Es wird nur nicht allen Schülern ein offizieller Förderbedarf zugesprochen. Stattdessen wird im Einzelfall abgewogen, ob solch eine Bescheinigung sinnvoll ist. Dies begründet der Befragte folgendermaßen:

„Weil erstens Mal raubt es ganz viel Zeit von unserer Arbeit und auch viel Kraft und zweites, das schreckt die Eltern auch immer so unnötig auf und belastet manchmal die Familie. Und ja da wägen wir halt ab, wo das geht und wo das schon eine große Belastung ist.“³⁷⁰

Das bedeutet für den Schulalltag, dass es zum Teil Schüler ohne offiziell diagnostizierten Förderbedarf gibt, die weitaus pflegeintensiver sind als manche Schüler *mit* diesem Status und der damit verbundenen verstärkten Unterstützung.

³⁶⁶ Vgl. Dokument V, Z. 361f.

³⁶⁷ Vgl. Interview V, Z. 61ff.

³⁶⁸ Vgl. ebd., Z.33ff.

³⁶⁹ Vgl. ebd., Z. 144ff.

³⁷⁰ Ebd., Z. 337ff.

Besondere Verantwortung tragen die Sonderpädagogen für die Schüler mit Förderbedarf, generell sind sie aber für alle Schüler Ansprechpartner und unterstützen das ganze System Schule.³⁷¹

Die externen Netzwerke lassen sich für den Sonderpädagogen nicht in eine Liste fassen. Das Jugendamt und die Kinder- und Jugendpsychiatrie gehören selbstverständlich dazu, für alle anderen Ressourcen gibt es keinen bestehenden Katalog, sondern „da ist die Phantasie von jedem Einzelnen gefragt“³⁷².

Dabei ist der Kontakt zu den einzelnen Netzwerken auch unter den Professionen aufgeteilt. So übernimmt beispielsweise die Sozialpädagogin die Arbeit mit dem Jugendamt und den Eltern.³⁷³

8.5.2 Die inhaltliche Arbeit vor Ort

Die Schule arbeitet inhaltlich nach dem Hauptschullehrplan. Sie ergänzt das Lernen an stofflichem Inhalt mit anderen Lernangeboten. Im Stundenplan stehen für die Schüler, je nach Klasse, Unterrichtsfächer wie Jonglieren, Theater, Schulradio, etc. Auch erlebnispädagogische Elemente werden immer wieder eingebaut. Diese Bausteine wurden nach und nach von einzelnen Pädagogen eingeführt und gehören heute als fester Bestandteil zum täglichen Lernen.

Für den Befragten sind „das [...] alles Dinge, die laufen. Die laufen sehr erfolgreich und gut. Und sind genau für unsere schwierigen Schüler richtig tolle Maßnahmen, um eben zum Erfolg zu verhelfen und ans Licht zu helfen.“³⁷⁴

An der Schule gilt eine Grundregel, an welche der Schulleiter festhält: Es kann nur mitarbeiten, wer kooperieren will, sonst funktioniert das System nicht.³⁷⁵ Darum verwundert es nicht, dass der Austausch mit den Kollegen sehr gut funktioniert. Es gibt viele Kontaktzeiten, so Herr V. im Interview. Die Intensität des Austausches hängt jedoch von den einzelnen Personen ab.

Generell kommen die Regelschullehrer auf die Sonderpädagogen oder die Schulsozialarbeiterin zu und bitten um Hilfe bei einem Schüler. Daraufhin reagiert vor allem die Sonderpädagogik mit einer diagnostischen Einheit. Ein Sonderpädagoge schaut

³⁷¹ Vgl. Interview V, Z. 341ff.

³⁷² Ebd., Z. 248f.

³⁷³ Vgl. ebd., Z.228ff.

³⁷⁴ Ebd., Z. 381ff.

³⁷⁵ Vgl. Dokument V, Z. 505f.

sich das Kind genau an und sucht die passenden Fördermittel für den Schüler. Ein Förderplan wird daraufhin erstellt, der gemeinsam mit Klassen- und Fachlehrern umgesetzt wird.³⁷⁶

Teilweise wird ein Kind auch hin und wieder herausgenommen und in einem kleinen Rahmen gefördert.³⁷⁷ Generell orientiert sich die Schule aber an dem Leitsatz: „So viel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig.“³⁷⁸

Es findet gelegentlich Teamteaching statt. Teilweise wird auch ein sogenannter Rollentausch im Unterrichten durchgeführt. Das heißt, der Sonderpädagoge unterrichtet, damit der Lehrer seine Klasse einmal von hinten beobachten kann.

Die Sonderpädagogen haben einerseits die Funktion, ihre Kollegen zu beraten und zu unterstützen und andererseits den „Auftrag, auf das Verhalten der Kinder einzuwirken“³⁷⁹. Deshalb sind sie auch für ergänzende pädagogische Maßnahmen zuständig. Dazu gehören die Mädchen- oder Jungengruppen, die jeweils von der Sonderpädagogin bzw. dem Sonderpädagogen geleitet werden. Desweiteren gibt es ein alljährliches Sozialtraining im Gebirge, bei welchem die Jugendlichen an ihrem Sozialverhalten arbeiten können. Dieses Training wird dann wöchentlich im Schulalltag weiter geführt.

8.5.3 Die Beweggründe für die Entstehung dieser Strukturen

Die Gründe hierfür sind ebenfalls multifaktoriell. Einerseits ist viel auf die Innovation der Schulleitung zurückzuführen. Dieser habe schon von Anfang an viel sonderpädagogisches Denken mit einbringen lassen, da er bereits vor dreißig Jahren ein Förderschullehrer ins Team geholt hätte, so Herr V.³⁸⁰

Darüber hinaus betont der Schulleiter im Workshop, dass es darum gehe ein gewaltfreies und gleichzeitig werteorientiertes System aufzubauen. Für ihn gilt: Um einen humanen und gewaltfreien Umgang ermöglichen zu können, muss das ganze Sys-

³⁷⁶ Vgl. Interview V, Z. 77f und Z. 160ff.

³⁷⁷ Vgl. ebd. V, Z. 99ff.

³⁷⁸ Dokument V, Z. 1038f.

³⁷⁹ Interview V, Z. 105.

³⁸⁰ Vgl. ebd., Z. 358ff.

tem Schule human und gewaltfrei sein. Um eine Werteerziehung ermöglichen zu können, muss die Schule selber werteorientiert sein.³⁸¹

Hinzu kam auch, dass die massiven Verhaltensprobleme an der Schule zunehmend als Belastung empfunden wurden und klar war, es muss sich etwas verändern.³⁸² Die Schule für Erziehungshilfe in derselben Stadt war damals überfüllt. Gleichzeitig wollte man, mit Hilfe von fachlicher Unterstützung, Abstand bekommen von einer bisher praktizierten Aussonderungspädagogik.³⁸³ An dieser Stelle kann direkt auf die Entwicklungsstruktur übergeleitet werden.

8.5.4 Eckpfeiler in der Entwicklungsstruktur

Ab 1994 gab es nämlich hierfür eine Veränderung: Mit achtzehn Kooperationsstunden kam ein Lehrer wöchentlich aus der nahegelegenen Schule für Erziehungshilfe. Im Laufe der Jahre wurden die Stunden dann aufgestockt bis für das Schuljahr 2004/2005 offiziell eine Außenklasse im Erziehungshilfebereich beantragt und genehmigt wurde.³⁸⁴

Zu Beginn war der Befragte für die Schüler der Klasse acht und neun zuständig. Dies habe sich jedoch verschoben, denn heute seien es ausschließlich die Fünft- und Sechstklässler, maximal noch Schüler der Klasse sieben, betonte Herr V. im Interview.³⁸⁵

8.5.5 Zielperspektiven

Zum einen bemüht sich die Schule, „allen Beteiligten im Prozess ein optimales inneres und äußeres Wachstum zu ermöglichen.“³⁸⁶ Dazu gehört auch dem Kind oder Jugendlichen Erfolgchancen zu bieten und sein Selbstwertgefühl zu stärken.³⁸⁷

³⁸¹ Vgl. Dokument V, Z. 118ff.

³⁸² Vgl. ebd., 305f.

³⁸³ Vgl. ebd., Z. 179ff.

³⁸⁴ Vgl. ebd., Z. 84ff.

³⁸⁵ Vgl. Interview V, Z. 137f und Z. 701ff.

³⁸⁶ Dokument V, Z. 129f.

³⁸⁷ Vgl. Interview V, Z. 90f.

Darüber hinaus sollen Werterziehung und Inhaltserziehung im Unterricht gleichberechtigt behandelt werden.³⁸⁸ Der Schulleiter sagt dazu: Schule muss „Erziehen als gleichwertige Aufgabe wie Lernen akzeptieren und [...] völlig andere Anreizsysteme außer Noten bieten“³⁸⁹.

8.5.6 Gelingensfaktoren und Hindernisse in der täglichen Arbeit

Die gesamte Schulkultur wurde von Herrn V. als gelungen bezeichnet: Vom angenehmen Arbeitsklima im Lehrerzimmer über eine Gleichberechtigung unter den Professionen bis hin zu einem Team, das zusammenarbeitet und sich gegenseitig stärkt.³⁹⁰

Als hinderlich kristallisierten sich für eine Lehrerin die vielen Kontaktzeiten heraus. Im Moment befinden sich drei bis vier Sonderpädagogen mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Lernförderung, Körperbehinderung, Erziehungshilfe) in ihrer Klasse. Der Befragte berichtet: „Die Kollegin klagt recht nachvollziehbar, dass sie vor lauter Absprachen gar nicht mehr richtig zum Arbeiten kommt.“³⁹¹

Im Interview selbst werden sowohl persönliche Gelingensfaktoren als auch Hindernisse vom Sonderpädagogen Herrn V. genannt. Darunter fällt die oben genannte innerpsychische Ebene integrativer Prozesse (vgl. Kapitel 8):

Er bedauert, dass in seinem Arbeitsfeld eine intensive Beziehungsarbeit mit Schülern im Förderbereich der emotionalen und sozialen Entwicklung nicht so einfach gegeben sei, wie er es beispielsweise als Lehrer einer Klasse kenne. Es bedürfe einiger ‚Kunstkniffe und- griffe‘ im Umgang mit ihnen.³⁹²

Desweiteren ist es für ihn keinesfalls einfach, dass die Elternarbeit nicht mehr sein eigenes Aufgabengebiet ist und er dadurch nie im direkten Kontakt zu den Eltern stehen kann.³⁹³

Als eine weitere Schwierigkeit erachtet er die Tatsache, dass Kollegen teilweise bis zum Ende das ‚schwierige Kind‘ behalten. Dadurch würden sie in seinen Augen die

³⁸⁸ Vgl. Dokument V, Z. 121ff.

³⁸⁹ Ebd., Z. 198ff.

³⁹⁰ Vgl. Interview V, Z. 518ff.

³⁹¹ Ebd., Z. 186ff.

³⁹² Vgl. ebd., Z. 602ff.

³⁹³ Vgl. ebd., Z. 480ff.

sonderpädagogischen Ressourcen vor Ort nicht rechtzeitig nutzen, sondern erst, wenn sie am Ende ihrer Kräfte seien.³⁹⁴

Gelingen und erfüllend ist für ihn dagegen die Tatsache, dass er in seiner Laufbahn als Sonderpädagoge noch nie so intensiv die Ursachen bestimmen und eine darauf abgestimmte Förderung für das einzelne Kind konzipieren konnte. Er berichtet:

„Ich bin noch nie so viel Sonderpädagoge gewesen wie im Moment, ja. Also ich hatte noch nie so viel Zeit, um mir gründlich auch mit andern zusammen zu überlegen, ja, was ist die Ursache und was kann helfen. Und ich konnte noch nie so wirksam eingreifen, wie im Moment. Das ist sicher etwas, was mich jeden Tag freut, wenn ich in die Schule fahre.“³⁹⁵

Die für ihn wichtige Selbstwirksamkeit kommt in dieser Aussage zum Tragen.

8.5.7 Kernpunkte des Modells

Im Workshop wird deutlich, dass trotz alledem E-Schulen wichtig und sinnvoll sind, da ein Integrationsmodell nicht für jeden Schüler im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung geeignet ist.³⁹⁶ Auch die Werkrealschule kann nicht alle Schüler halten. Sobald ein Schüler eine ernstzunehmende Gefahr für seine Mitschüler darstellt, kommt die Schule an ihre Grenzen. Seit 2001 wurden ungefähr drei oder vier Schüler an die Stammschule geschickt. „Das wollten wir nicht verantworten!“³⁹⁷, argumentiert Herr V.

Bei der Thematik, ob Integration auch die Frage nach den zurückgeholten Problemfällen auslöst, werden keine Erfahrungswerte explizit genannt. Auf die im Interview direkt gestellte Frage, antwortet der Sonderpädagoge: „Ja gut, ich mein das ist so die große Angst von den Leuten, die da noch nie Erfahrungen gemacht haben.“³⁹⁸ Und kurze Zeit später fügt er hinzu: „Also es ist nicht so, dass dies alles so eine Belastung für die Gemeinschaft ist, im Gegenteil. Also unter dem Strich ist es ein großer Gewinn.“³⁹⁹

³⁹⁴ Vgl. Dokument V, Z. 494ff.

³⁹⁵ Interview V, Z. 595ff.

³⁹⁶ Vgl. Dokument V, Z. 559ff.

³⁹⁷ Interview V, Z. 409f.

³⁹⁸ Ebd., Z. 663f.

³⁹⁹ Ebd., Z. 678ff.

Dieser Gewinn oder anders formuliert eine gelingende Integration ist für ihn dann gegeben, wenn eine Team- und Kooperationsfähigkeit selbstverständlich ist. Es braucht genügend Lehrerstunden sowie ein gutes Klima in der Schule. Der Sonderpädagoge appelliert in diesem Zusammenhang auch, dass eine Regelschule, um einer Vielfalt gerecht zu werden, sich aktiv Gedanken machen muss. Er spricht in diesem Kontext von Inklusion. Die Schule ist

„mehr oder weniger durch die Vielfalt *gezwungen* [...], anders und besser oder pädagogischer zu denken. Und da sehe ich eine große Chance in der Inklusion für alle Beteiligten: Für die Lehrer, für die Schüler, für die Schwachen und für die Starken. Also wenn das gut gemacht ist, dann ist es wirklich eine tolle Sache. Aber es muss gut gemacht werden. Und da ja, da find ich ist die pädagogische Erfahrung von jedem Einzelnen dann natürlich schon sehr gefragt“⁴⁰⁰.

Es bedürfe dafür auch einer veränderten Didaktik, um Lernen in heterogenen Gruppen zu ermöglichen.⁴⁰¹

Was die Profession Sonderpädagogik im gut funktionierenden, integrativen Netzwerk beitragen kann, ist die Präsenz im Lehrerzimmer. Sie muss vor Ort sein, um effektiven Rat geben zu können.

Ein Sonderpädagoge braucht gleichzeitig aber auch eine eigene Anlaufstelle, „wo er Honig saugen kann“⁴⁰². Dies mag beispielsweise ein Kompetenzzentrum sein.

Kollegen, die kein Interesse haben Dinge zu verändern, erschweren dagegen die gelingende, integrative Arbeit in Herrn V.s Augen.⁴⁰³

⁴⁰⁰ Interview V, Z. 761ff.

⁴⁰¹ Vgl. ebd., Z. 730ff.

⁴⁰² Ebd., Z. 546.

⁴⁰³ Vgl. ebd., Z. 537ff.

8.6 Zusammenschau der Untersuchungsergebnisse

In der folgenden Tabelle werden alle wesentlichen Ergebnisse nebeneinander dargestellt, um einen Vergleich zu erleichtern. Dies geschieht durch die Beibehaltung von Kategorien. Es soll jedoch nicht alles nochmal detailliert ausgeführt werden, da dies nur eine Dopplung des bisher Erwähnten, darstellen würde. Die Tabelle dient desweiteren als Grund für die Bewertung und persönliche Stellungnahme im nächsten Kapitel.

	Kategorien	Model I	Model II	Model III	Model IV	Model V
A	Schulart	Grund-/Hauptschule mit Werkrealschule	Grund-/Hauptschule mit Werkrealschule	Grundschule und Hauptschule	Hauptschule mit Werkrealschule	Hauptschule mit Werkrealschule
B	Größe der Schule in Anzahl der Schüler	700 - 750 Schüler	über 400 Schüler	circa 200 Schüler	etwa 300 Schüler	circa 250 Schüler
C	Ganztagsschule	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
D	primär integrierte Erziehungshilfe	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
E	Art des Unterstützungssystems	Integrierte Außenklasse	Außenklasse	Kleinklasse	Trainingsklasse	Integrierte Außenklasse
F	Einheitlich oder getrennt Betrachten von Regelschule u. integrativem Konzept	einheitlich	getrennt	getrennt	keine klare Positionierung möglich → Zwischenstadium	einheitlich
G	gestufte Struktur innerhalb der Regelschule	Ja	Nein	Nein	Ja	Ja
H	Schwerpunkt des Konzepts	eine ‚Schule für alle‘ durch Hereinholen von externen Unterstützungssystemen → ‚helf‘: helfen, integrieren, lernen, fördern	Schule allein reicht nicht aus → mehr Förderung → enge Zusammenarbeit mit Jugendhilfe	Kinder im kleinen Rahmen stabilisieren, damit sie wieder in die Regelschule können	Schüler in Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, etc. stabilisieren und ihn zu einem (über-) lebensfähigen Menschen machen	Arbeiten im multiprofessionellen Team mit den drei Säulen: Hilfen für Lernen, Erziehung und Lebensbewältigung

Die Ergebnisse der Untersuchung – Darstellung der fünf integrativen Schulkonzepte

I	Zielgruppe	E-Schüler <u>mit</u> Förderbedarf aber auch Unterstützung für andere Schüler möglich ➔ 25 Schüler	E-Schüler <u>mit</u> Förderbedarf (Förderbedarf ist verpflichtend für die Klasse) ➔ 12 Schüler	Regelschüler <u>ohne</u> offiziellen Förderbedarf ➔ 4-5 Schüler	E-Schüler und Regelschüler ➔ 8-10 Schüler	E-Schüler mit Förderbedarf aber auch Unterstützung für andere Schüler möglich ➔ 10 Schüler
J	Lokalisation der Schüler mit Förderbedarf	In ihren Regelklassen	separate Beschulung mit möglicher Teilnahme im Unterricht der Regelschule (fächer-/stundenweise)	separate Beschulung	separate Beschulung	In ihren Regelklassen
K	Teamzusammensetzung/Interne Kooperationsformen	Regelschullehrer, 4 E-/L- Sonderpädagogen, 3 Sozialpädagogen, Erzieher	3 Sonderschullehrer (davon eine 40% Kraft); 2 Erzieher	Hauptschullehrer; Kooperationslehrerin (letzte momentan nicht verfügbar)	2 Regelschullehrer, 2 Sonderpädagogen, 1 Sozialpädagoge von TRIAS	5 Sonderpädagogen (2 E, 2 L, 1 K), Schulsozialarbeiterin
L	Externes Kooperationsnetzwerk	Kinder-/ Jugendpsychiatrie, Jugendamt, Sprachheilschule, Kunsttherapeutin, Wald-/ Erlebnispädagoge; Verein „Schule-Beruf“	Kinder-/ Jugendpsychiatrie, Jugendamt	keine	Jugendamt, Kinder- / Jugendpsychiatrie, Arbeitskreise und Nachbarschaftszentren	Jugendamt, Kinder- und Jugendpsychiatrie; alle anderen Kooperationspartner sind der Phantasie des Einzelnen überlassen
M	Allgemeines Aufgabenfeld des/der Sonderpädagogen (direkte und indirekte Förderung)	Anamnese/ Diagnose; Erstellung von Förderplänen; Förderung der Schüler Beratung von Kollegen; kein Teamteaching; Elternarbeit	Förderung der Schüler im täglichen Unterricht; Erstellen von Wochenplänen Elterngespräche; ggf. Beratung von Kollegen	Förderung und Stabilisierung der Schüler Elternberatung; evtl. Suche nach neuer Regelschule für einen Schüler	umfangreiche Diagnostik; Förderung der Schüler im Unterricht; Entwicklungspläne erstellen Elternarbeit; Beratung und Begleitung im Regelschulalltag	Diagnose; Förderung; Sozialtraining; Teamteaching; Beratung Kollegen; keine Elternarbeit

Die Ergebnisse der Untersuchung – Darstellung der fünf integrativen Schulkonzepte

N	Konkretisierung der Arbeit in der direkten Förderung	Einzel-/ Gruppenförderung; Förderung in der Klasse, je nach Bedarf und Bereitschaft der Regelkollegen; Beziehungsarbeit; Stichwort: Einzelfallhilfe	sehr viel Autonomie im Tun; stark differenzierter Unterricht; Lernbegleiter-/ unterstützer	sehr viele Autonomie im Tun; Fokus auf Unterricht; erlebnispädagogische/ abenteuerorientierte Elemente	Schülergruppe ein differenziertes, individualisiertes Lern- und Verhaltenstraining anbieten	Einzel-/Gruppenförderung, Förderung in der Klasse, je nach Bedarf und Bereitschaft der Regelkollegen; genderspezifisches Arbeiten
O	Zusammenarbeit im Team/ Austausch mit Kollegen/ indirekte Förderung	Bereitschaft generell ja, ist jedoch kollegenabhängig	„ein gesundes Geben und Nehmen“	keine	ja, vielfältige Unterstützung; aber kollegenabhängig	ja, viele Kontaktzeiten, dennoch kollegenabhängig
P	Elternarbeit	„gut platziert“ und „rege betrieben“	„viel Kontakt“ zu den Eltern	intensiver Austausch; gemeinsames Arbeiten am Kind	intensiv	ja, durch die Sozialpädagogen
Q	(Beweg-)Gründe für die Entstehung	viele Schüler mit Verhaltensproblemen	wohnot-/ lebensortnahe Beschulung; Integration: Schüler sollen Regelluft schnuppern, Anreiz und Perspektive haben	[der Befragte selbst weiß die Gründe nicht] fehlender Beschulungs-ort im Primarbereich; Präventives Eingreifen;	Reaktion auf bewusst nicht vorhandenes E-Schul-System; festgestellter Bedarf durch sonderpädagogischen Dienst; regelschul-/ wohnortnahe Beschulung	Probleme mit „schwierigen Schülern“ und gleichzeitig überfüllte E-Schule; wertorientiertes und gewaltfreies System aufbauen
R	Gegebenenfalls Initiator	u.a. Schulleitung	Schule für Erziehungshilfe	Einrichtung der Jugendhilfe	Stadt/ Schule für Erziehungshilfe	u.a. Schulleitung
S	Zielperspektiven	Etablierung einer positiven Schulkultur; Rahmen für eine gute Entwicklung der Schüler schaffen	Kinder beschulen, die woanders nicht beschulbar sind; inhaltliches und soziales Lernen; Rückschulung	Gemeinschaftsgefühl unter den Schülern entwickeln; sie sollen gerne in Schule kommen; ruhige Unterrichtsatmosphäre	Arbeiten am Selbstkonzept der Schüler; Schulabschluss schaffen bzw. Eingliederung in die Berufswelt	Gleichberechtigung von Werte- und Inhaltserziehung; Entwicklung und Wachstum der Schüler ermöglichen/ Selbstwertgefühl stärken
T	Zielperspektive Gemeinschaftsschule	Ja, eventuell	Nein	Nein	Ja	Ja

Die Ergebnisse der Untersuchung – Darstellung der fünf integrativen Schulkonzepte

U	markante Entwicklungsstufen	Paradigmenwechsel in den Köpfen der Lehrer hinsichtlich ‚schwierigen Schülern‘	vom Einzelkämpfertum, (Selbst-) Stigmatisierung, Gastsein hin zu einem Gefühl Teil des Ganzen zu sein Paradigmenwechsel in den Köpfen	lange Unbekanntheit des Modells, zum Teil bis heute Wegfall der Kooperationslehrerin als Unterstützung sonst eine relativ konstante Sache	Lokalisationswechsel: Umzug von Hauptgebäude ins Nebengebäude stärkerer Fokus auf soziales Lernen; nicht mehr primäres Ziel Rückschulung an Regelschule	von Kooperationsstunden hin zum Antrag für eine Außenklassen; Zuständigkeit der Sonderpädagogen erst 8./9. Klasse, jetzt 5./6. Klasse
V	Gelingensfaktoren/Erfolge	engagierte Schulleitung Zusammenarbeit zwischen den Professionen; Sonderpädagogen mittlerweile voll akzeptiert	Austausch im Sinne von „Geben und Nehmen“ gelungene Integration (gemeinsamer Sportunterricht, Pause, Einladung zu Festen) positive Entwicklung von Kindern	Freiheit und Unabhängigkeit im Unterrichten niedrige Anzahl der Schüler ermöglicht Flexibilität in außerunterrichtliche Aktivitäten	starkes Netz an Ressourcen Bereicherung/Ergänzung der unterschiedlichen Professionen	gutes Arbeitsklima; Gleichberechtigung; Team, das zusammenarbeitet und sich stärkt
W	Schwierigkeiten/Hindernisse	Regelschullehrer haben andere Sichtweisen auf das Kind; Teamfindung in der Klasse und Aufgabenverteilung	[es war schwer für Befragte Aspekte zu finden → gefundene stellten keine zufriedenstellende Antwort dar] Kinder, die das Angebot nicht wahrnehmen können; wenn Schüler den Regelschulbetrieb massiv stört	Einzelkämpferdasein, da schlechte Informationspolitik und fehlende Vernetzung mangelndes Interesse vom Schulamts; fehlende Anlauf- und Vernetzungsstelle	Immer wieder daran erinnern, dass Aufgabe von ‚schwierigen Schülern‘ beidseitig ist; Kooperation mit Lehrern	Einschränkung der Regelschullehrer durch viele Kontaktzeiten Beziehungsarbeit zu ‚schwierigen Schülern‘ für Sonderpädagoge erschwert; Abgabe von Aufgabenbereiche zu langes Warten der Kollegen bei ‚schwierigen Kindern‘

Die Ergebnisse der Untersuchung – Darstellung der fünf integrativen Schulkonzepte

X	Begegnete Haltung: Werden die Problemfälle wieder zurück geholt?	[vgl. markante Entwicklungsstufen] ursprüngliche Förderung nach separater Beschulung in Kleinklassen; Appell des Schulleiters: Was braucht das Kind?	ja durchaus, aber auch von manchen Kollegen herzlich empfangen	[hier kann die Frage nicht im direkten Sinne verstanden werden, da Schüler örtlich separiert werden und somit keine Konfrontation im Regelschulbereich darstellen]	-	Angst von Leuten, die keine Erfahrung damit haben; für alle ein Gewinn
Y	Was bedarf es für eine gelungene Integration?	Kooperationsfähigkeit der Professionen; Offenheit/Flexibilität der Beteiligten wertschätzende Grundhaltung gegenüber jedem Schüler alle müssen Integration wollen; Akzeptanz einer professionellen Grenze Aufgabe von Sonderpädagogen: Beziehungsarbeit, Diplomatie	„richtige Lehrer“ auf beiden Seiten, die offen sind gegenüber Problemen, Rat einfordern Einstellung zu den schwierigen Kindern Beteiligte müssen integrieren wollen; kreativ sein und Lust haben auf Problemlösungen	lässt sich nicht pauschal beantworten System soll Kinder bereits auffangen; gute Schulatmosphäre schaffen Lehrkraft sollte sich primär um die schwachen und schwierigen Schüler kümmern	Zusammenarbeit mit Eltern, Jugendhilfe; Zusammenarbeit unter den Fachkräften Verständnis der Regelschullehrer für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten	Team-/ Kooperationsfähigkeit; gutes Schulklima; intensiv Gedanken machen wie mit Vielfalt umgegangen werden kann veränderte Didaktik Sonderpädagogen Präsenz im Lehrerzimmer; Kompetenzzentrum für Sonderpädagogen Anlaufstelle

Tabelle 2: Zusammenschau der Untersuchungsergebnisse

9 Bewertung der Untersuchungsergebnisse

Die fünf beschriebenen Schulen setzen mit ihren integrativen Konzeptionen teilweise ganz unterschiedliche Akzente. Dies liegt an verschiedenen Faktoren: Zum einen an den sich unterscheidenden Vorstellungen von Integration, aber auch welche generelle pädagogische Grundhaltung oder welcher Ethos in der Schule vorherrscht. Es hängt davon ab, ob Integration ein Gemeinschaftsprojekt und Aufgabe einer gesamten Schule ist oder doch eher auf die Initiative von einzelnen Personen beruht, die sich selbst als Einzelkämpfer bezeichnen. Weitere Faktoren sind die Qualität und Quantität interner Ressourcen oder externer Netzwerke, die einer Schule zur Verfügung stehen. Schließlich prägen schulinterne Ziele eine integrative Schulkultur genauso wie die agierenden Personen vor Ort.

Dies sind also zusammenfassend gesagt, alle Komponenten, die eine integrative Schulentwicklung über Jahre beeinflussen, vorantreiben, aber auch hindern können. Sie sagen jedoch zunächst einmal nichts darüber aus, ob Integration von Schülern im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung gelungen ist oder eher eine Schwierigkeit darstellt. Dies ist der nächste Schritt dieser Arbeit. Die bisherigen Darlegungen sollen nun bewertet werden. Damit erhoffe ich mir, einen noch vielseitigeren Blick auf die Systeme werfen zu können.

Wichtig ist mir jedoch anzumerken, dass diese Kritik an einzelnen strukturellen oder inhaltlichen Aspekten nicht gleichzeitig eine Kritik am kompletten Modell sein soll oder die Arbeit einer Person bzw. die Person selbst in Frage stellt. Stattdessen möchte ich auf faire und konstruktive Weise Problemfelder aufzeigen, um dadurch Weiterentwicklungen zu ermöglichen.

Auffallend ist, dass sich das erste und das letzte Modell in ihren Strukturen, ihren inhaltlichen Maßnahmen, aber auch in den Zielperspektiven und den allgemeinen Erfahrungswerten sehr ähnlich sind. Beide gehören zur Kategorie ‚Integrative Außenklassen‘. Sie haben es sich jeweils zur Aufgabe gemacht, in multiprofessionellen Teams der Vielfalt gerecht zu werden und eine pädagogische Haltung, wie dem einzelnen Kind begegnet werden kann, zu entwickeln.

„Die vorhandenen Schüler definieren die Aufgabe von Schule“⁴⁰⁴ - diese Grundauffassung haben in meinen Augen beide Modelle verinnerlicht. Das kann aber nur dann gelingen, wenn diese Grundhaltung in den Strukturen verwoben und im inhaltlichen, alltäglichen Arbeiten von vornherein umgesetzt wird.

Als Beispiel dafür sind die ähnlichen Unterstützungsansätze der Schulen zu nennen. Bei Modell I ist es ‚helf‘ (‚helfen, integrieren, lernen, fördern‘), beim zweiten Konzept sind es die drei Säulen: Hilfe zum Lernen, Hilfe zur Erziehung, Hilfe zur Lebensbewältigung.

Bei beiden Schulen wird die enge Zusammenarbeit unter den Professionen und die damit verbundene Gleichberechtigung der Beteiligten betont. Dies stellt in meinen Augen eine wichtige Ausgangsbedingung für eine integrative Schule dar. Nur im gemeinsamen und miteinander abgesprochenen Arbeiten ist Effektivität und Erfolg für das integrative Schulsystem zu verzeichnen.

Desweiteren ist die herausstechende Rolle der Schulleitung, welche in vielen Literaturdokumenten als wichtige Ausgangslage für Integration angesehen wird, zu betonen. Es lässt sich erkennen, dass in Modell I und V die ‚Findigkeit‘ und das grundsätzliche Werteverständnis der beiden Schulleitungen, die bisherigen Entwicklungen entscheidend geprägt haben. Dazu gehört gleichzeitig das Standhalten sowie das Leisten von Überzeugungsarbeit innerhalb des Kollegiums, wenn Zweifel hinsichtlich einer integrativen Beschulung von ‚schwierigen Schülern‘ aufkam.

Die von Rudnick und Goetze vorgestellten Stufungen im Brandenburger Modell finden sich in beiden Fällen wieder: Förderung durch den Klassenlehrer, Beratung durch den Sonderpädagogen, individuell angepasste Unterstützung des Schülers durch den Sonderpädagogen, etc. Das Subsidiaritätsprinzip ist deutlich wirksam.

Diese beiden Aspekte, Stufung und Subsidiarität, können in meinen Augen auch als wichtige Indikatoren und zentrale Maßstäbe für eine gelungene Integration verstanden werden. Je ausgeprägter sie in einem Modell sind, desto vielschichtiger und erfolgreicher kann meines Erachtens gearbeitet werden.

⁴⁰⁴ Dokument V, Z. 172f.

Die Modelle II und III haben in ihrer Struktur als Außen- bzw. Kleinklasse ebenso Vergleichspotential. Die Ähnlichkeiten dieser beiden Modelle bestehen beispielsweise in der großen Freiheit, was ihr Handeln im Unterricht und die Beziehungsgestaltung anbelangt. Die Autonomie wurde von beiden Befragten betont. Sie erscheint mir im Bezug auf Entfaltungsmöglichkeit und Unabhängigkeit zwar als Chance, wenn sie mit Verantwortung getragen wird - was in beiden Modellen auch der Fall zu sein scheint. Eine Gefahr sehe ich jedoch allgemein in diesem Freiraum, wenn er zu Lasten der Qualität des Unterrichts und der Entwicklung der Schüler fällt, da jegliche Kontrolle durch Kollegen oder Schulleitung fehlt.

Umgekehrt gehört die Erfahrung des Alleinseins und des Einzelkämpfertums ein Stückweit auch zu diesen beiden Außenklassenkonzeptionen. Eine Klasse wird von außen hereingeholt und bleibt trotzdem in einem Zustand des Außenseins. Beide Modelle haben von diesen Erfahrungen berichtet. Bei Frau D. an der Schule hat es sich nach ihren eigenen Angaben zwar gewandelt, Herr H. kämpft immer noch damit.

Beide Modelle (II und III) laufen in meinen Augen Gefahr, Parallelwelten in einem eigentlich integrativen Kontext darzustellen. Um dies zu begründen, muss auf jede Schule einzeln eingegangen werden.

Frau D. sieht in der Außenklasse eine integrative Einrichtung. Die Kinder begegnen sich in den Pausen und haben gemeinsam Sport- und Schwimmunterricht. Darüber hinaus wird die Außenklasse zu Festivitäten der Regelschule eingeladen. Später sieht sie bei der Problematik, ein Kind fällt im Regelbereich durch störendes Verhalten auf, die klare Grenze der Außenklasse und meint im Interview: Ein Kind kann nicht so offensichtlich im Schulgebäude stören, „weil das nicht unsere Schule ist. Dann sind wir halt doch auch wieder Gast“⁴⁰⁵. Mein Augenmerk liegt hier auf der Aussage des ‚Gast-Seins‘. Nach meinem Verständnis bedeutet Integration nicht Eingeladen zu werden und dadurch eine Gästerolle einzunehmen, sondern die weitgehendste Teilhabe in einer Gesellschaft anzustreben. Diese beiden Vorstellungen lassen sich *nicht* miteinander vereinbaren, sie stehen sich vielmehr diametral gegenüber.

Integration bedeutet desweiteren, dass in der Schule ein gemeinsamer Lebens- und Lernprozess stattfindet und dadurch eine Trennung von Regel- und Sondererziehung

⁴⁰⁵ Interview II, Z. 744ff.

weitestgehend aufgehoben werden soll. Dies ist bei diesem Modell zwar in Ansätzen gegeben (in den Pausen und im Sportunterricht oder auch, dass vereinzelte Schüler in einem Fach in die Regelschule reinschnuppern dürfen), aber um der Integration in ihrem ursprünglichen Sinne wirklich gerecht zu werden, empfehle ich die bisherigen Ansätze auszuweiten und in anderen Fächern, nach und nach gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen. Das gemeinsame Lernen und schulische Leben darf sich nicht nur auf Pause, Sport und Feste beschränken.

Die Kleinklasse von Herrn H. weist meines Erachtens ebenfalls die Gefahr auf, eine Sonderschule in Kleinformat mit einem neutralen Etikett „Kleinklasse“ darzustellen. Werden die Strukturen des Modells in Betracht gezogen, dann lässt sich keinerlei Zusammenarbeit zwischen Regelschule und Kleinklasse erkennen. Die Schüler bekommen den Unterricht gänzlich separat, auch gemeinsame Projekte gibt es nicht. Solange die Kinder diese Klasse besuchen, findet keinerlei Teilhabe in der Regelschule statt, sondern ausschließlich eine Separation innerhalb der Schule.

Da manche Kinder übergangsweise diese intensive Stabilisierung in separierten Kleingruppen brauchen (weil sie in ihrer momentanen Entwicklungsstufe im Regelschulkontext überfordert sind), ist die Modellidee an sich auf alle Fälle zu bestärken. Sie muss aber in einem gestuften Beschulungskonzept eingebettet sein. Schwierig an dieser Umsetzung ist, dass die Kleinklasse die einzige und keineswegs gestufte Unterstützungsform in jener ländlichen Gegend darstellt.

Darüber hinaus können noch weitere inhaltliche Aspekte angebracht werden: Durch die fehlende Unterstützung auf verschiedensten Ebenen mangelt es meines Erachtens an Stabilität und leider auch an Zukunftspotential der Kleinklasse. Damit dieses Modell langfristig gesehen eine Chance hat, braucht es für alle Beteiligten eine zuverlässige Anlauf- und Verknüpfungsstelle. Mutterschutzausfälle dürfen kein Anlass sein, eine Kooperationsstelle unter den Tisch fallen zu lassen.

Auch die Tatsache, dass keine externen Netzwerke vorhanden sind, macht eine Arbeit mit Schülern im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung per se eigentlich fast unmöglich. Die Verantwortlichen der Kleinklasse müssen sich in einem stabilen Netz nach und nach Kooperationspartner suchen. Empfehlenswert, und bei allen

anderen Modellen durchweg Bestandteil, sind beispielsweise das Jugendamt und die Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Darüber hinaus muss die Tatsache, dass Eltern ihre Kinder an die Schule bringen, verändert werden. Denn dadurch hängt die Möglichkeit eines Schülers stark von den finanziellen und zeitlichen Ressourcen sowie der persönlichen Einstellung seiner Eltern ab.

Zusammenfassend lässt sich sagen, wenn solche Kleinklassen flächendeckender und mit stärker vernetzten (im externen sowie internen Sinne) und gestuften Strukturen an diversen Grundschulklassen aufgebaut würden, wäre es sicherlich ein Gewinn für alle Beteiligten.

Das Konzept der Trainingsklasse (Modell IV) stellt eigentlich eine exotische Form unter den Modellen dar. Seine Stärke liegt in meinen Augen zum einen in dem gestuften System der Schule. Die Sonderpädagogen und der Sozialpädagogen der Trainingsklasse können sehr viel durch Prävention leisten, da Teile ihrer Deputatsstunden für den Regeschulbetrieb vorgesehen sind.

Zum anderen ist aber auch die gezielte Verknüpfung von Lernen am Stoff und am Sozialverhalten zu nennen. Dieser Fokus auf das soziale Lernen ist dort ein wesentlicher Bestandteil der alltäglichen Arbeit. Meines Erachtens könnten integrative Modelle diesen Ansatz noch bewusster in ihre Arbeit einfließen lassen.

Positiv und nennenswert ist die Entwicklungsfähigkeit. Wie im Kapitel 8.4.5 schon erwähnt, wurden in der Zeitspanne von April 2008 bis zum Interview im Dezember 2011 einige Veränderungsaspekte deutlich: Hindernisse die bis dato noch aktuell waren, sind heute aus dem Weg geräumt. Aber auch in anderer Hinsicht, wie beispielsweise der Weiterentwicklung ihrer Konzeptionen durch die Gründung einer Mädchenklasse, kommt Veränderung zum Tragen.

Dies soll hier deshalb betont werden, weil bei den anderen Schulen keine Entwicklungen und Veränderungen in diesem Ausmaß festgestellt werden konnten. Es stellt in meinen Augen eine große Stärke dieser Schule dar. Entwicklungsbereitschaft und vorhandenes Veränderungspotential sind ebenfalls Indikatoren, die einer integrativen Schule zugutekommen.

Modellübergreifend lassen sich im Hinblick auf die Ziel- und Leitfragen folgende Aspekte festhalten:

Grundvoraussetzung für das Arbeiten unterschiedlicher Professionen ist, dass ein Paradigmenwechsel weg vom Separationsbewusstsein hin zu einer Offenheit für schwierige Schüler stattgefunden haben muss. Diese anfängliche Befürchtung ‚Holen wir uns die Problemfälle zurück an die Schule?‘ lässt sich vermutlich nicht wegdenken und ist momentan ein fester Bestandteil in der Entwicklung integrativer Strukturen. Denn fast alle integrativen Modelle kennen dieses Phänomen aus ihrer eigenen Entwicklung.

Deshalb ist die positive Haltung aller Lehrer zum ‚schwierigen Schüler‘ für viele Befragten eine wichtige Grundvoraussetzung für integratives Arbeiten (es wurde immerhin dreimal genannt). Damit verknüpft ist das Anliegen, dass die Förderung von Schülern mit Problemen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln selbstverständliche Aufgabe aller Beteiligten ist und nicht die Gefahr läuft, zu einer einseitigen, sonderpädagogischen Angelegenheit zu werden. Das ‚Hinter die Fassade schauen‘ und nach den Ursachen von Verhalten zu fragen, muss im Regelschulkontext noch stärker etabliert werden.

Darüber hinaus sind die Motivation, eine angenehme Schumatmosphäre zu schaffen und die Haltung, Integration generell zu bejahen, weitere Kernelemente dieser Untersuchung. Ein breites Netzwerk an Kooperationspartnern intern wie extern bestärkt die Schule und gibt ihr Stabilität und zusätzliches Entwicklungspotential.

Dabei sind in der internen Zusammenarbeit, eine generelle Kooperationsbereitschaft, die Akzeptanz aller Professionen und damit verbunden die gegenseitige Wertschätzung und Gleichberechtigung im pädagogischen Alltag sehr entscheidend. Diese Aspekte wurden auch in vier von fünf Befragungen deutlich betont.

Dennoch hat die Untersuchung auch gezeigt, dass jedes der fünf Modelle mit einigen wenigen Schülern an seine Grenzen kommen kann. Für Schüler mit extremen Verhaltensweisen ist eine Sonderbeschulung teilweise unumgänglich. Damit schließt sich der Kreis im Bezug auf die anfängliche Integrations- und Inklusionsdebatte. ‚Eine Schule für alle‘ kann nie gänzlich angestrebt werden und unterliegt gerade am Festhalten dieser Vollkommenheit einer Utopie.

10 Holen wir uns also wirklich die ‚Problemfälle‘ wieder zurück an die Schule? – Ein Fazit über die Integration von Schülern mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns

Anhand der theoretischen Grundlagen sowie meiner persönlichen Forschungsarbeit lassen sich abschließend folgende Haupteckkenntnisse zusammenfassen:

- (1) Das *Beharren auf die Monopolstellung der Sonderschulen* hinsichtlich der Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten im emotionalen Erleben und sozialen Handeln muss aufgebrochen werden.
Damit einhergehend muss ein *Paradigmenwechsel* in den Köpfen der Beteiligten stattfinden, damit Integration gelingen kann. Es folgt daraus ein *verändertes Funktionsverständnis der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik*.
- (2) Die Rahmenbedingungen sind in der UN-Behindertenrechtskonvention gesetzlich festgehalten sowie in der Verwaltungsvorschrift von Baden-Württemberg vorgegeben und dienen als Grundlage pädagogischer Arbeit.
- (3) Das Erarbeiten einer angenehmen *Schulatmosphäre* mit dem Fokus auf den einzelnen Schüler ist im integrativen Setting sehr wichtig.
- (4) Die Förderung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung ist primär die *Aufgabe der Regelschule*. Dafür ist ein *multiprofessionelles Team* und ein *gestuftes Unterstützungssystem* vonnöten. Die Sonderpädagogik hat hierbei einen *subsidiären Charakter*.
- (5) Dabei stellt die *Zusammenarbeit unter den Kollegen* ein zentraler Faktor für das Gelingen von Integration dar. Es braucht eine grundlegende *Offenheit* untereinander sowie das Pflegen eines regen Austauschs. Eine anerkannte Gleichberechtigung im Alltag und ein respektvolles Miteinander sind ebenfalls unabdingbar.
- (6) Parallel dazu ist von *„Einzelkämpfersystemen“* deutlich abzuraten. Integration kann nur gelingen, wenn ein *umfangreiches internes wie externes Kooperationsnetzwerk* aufgebaut wird, denn Schule allein kann den Förderauftrag bei Entwicklungsproblematiken im emotionalen Erleben und sozialen Handeln nicht stemmen.

- (7) Eine *positive Grundhaltung dem ‚schwierigen Schüler‘* gegenüber und ein Interesse, bei diesem ‚hinter die Fassade zu schauen‘ sind von großer Wichtigkeit.
- (8) *Zweifel* von Seiten der Regelschullehrer ‚schwierige Schüler‘ zu behalten, können durch die überzeugende Kraft der Schulleitung und einem intensiven Diskurs innerhalb des Kollegiums beseitigt werden. Die Sonderpädagogen haben die Aufgabe, ihre Regelschulkollegen zu unterstützen und ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie die alleinige Verantwortung für die förderbedürftigen Kinder teilen können.
- (9) Einige *Schulen in Baden-Württemberg* sind schon auf einem erfolgreichen und gelungen Weg. Dennoch braucht es auch hier teilweise noch Veränderung und Weiterentwicklung hinsichtlich ihrer Strukturen und der inhaltlichen Arbeit.

Die Untersuchung hat durchgängig gezeigt, dass die Frage ‚Holen wir uns die Problemfälle zurück an die Schule?‘ die falsche Blickrichtung ist und dieser Fragekultur und den abweisenden Haltungen entgegengewirkt werden müssen.

Die Forschungsergebnisse können in dieser Hinsicht Schulen oder einzelnen Lehrkräften, die einem integrativen System bisher skeptisch gegenüber standen, ermutigen diesen Schritt zu gehen. Er kann gelingen, wie Beispiele zeigen und eröffnet dadurch immer auch neue Entwicklungschancen für die einzelne Schule.

Darüber hinaus können auch im Hinblick auf die aktuelle Bewegung der Gemeinschaftsschulen diese Erkenntnisse eine bedeutsame Grundlage sein.

Von großer Wichtigkeit wären in meinen Augen die weiterführenden Forschungsfragen: Wie können einzelne Schulen gezielt unterstützt und ermutigt werden diesen Weg einzuschlagen? Welche Maßnahmen von Seiten der Landesregierung können dafür eingerichtet werden? Welche konkreten Umstrukturierungen müssen Hochschulen in der Ausbildung von Lehrkräften erfahren? Die dargelegten Erkenntnisse dieser Arbeit könnten sicherlich als Ausgangslage dafür Verwendung finden und die Erfahrungen und Ideen der erfolgreich arbeitenden Schulen mitberücksichtigen.

11 Literaturverzeichnis

- Arnold, Karl-Heinz (2004): Von den Schwierigkeiten der Diagnostik »verhaltensgestörter« Schülerinnen und Schüler. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Schwierige Kinder – schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel: Beltz, S. 24-36.
- Bach, Heinz (1995): Sonderschule gestern, heute, morgen: Perspektiven Förderung beeinträchtigter Kinder und Jugendliche. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1/1995, S. 4-7.
- Baur, Jörg (1997): Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Lehrerberatungskonzept zur Integration von verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in Grund- und Hauptschulen. Freiburg (Breisgau): Edition Schindele.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belang behinderter Menschen (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Berlin. Online: URL: http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschueren_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [Datum der Recherche: 23.12.2011].
- Bittner, Günther/ Ertle, Christoph/ Schmid, Volker (1974): Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 35. Sonderpädagogik 4. Verhaltensgestörte. Sprachbehinderte. Körperbehinderte. Stuttgart: Klett, S. 13-102.
- Bless, Gérard (1999): Förderklassen – ein Weg zur integrationsfähigen Schule? In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.) Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S.97-109.
- Böhm, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner.

- Brecht, Bertolt (1937): Der Zweifler. In: Die Gedichte von Bertolt Brecht in einem Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 587f.
- Brüning, Sandra/ Kopplow, Gerhard/ Stöckl, Nicole/ Zens, Tatjana (2006): Integration durch Kooperation. In: Von Freyberg, Thomas/ Wolff, Angelika (Hrsg.): Störer und Gestörte. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, S.239-279.
- Bundschuh, Konrad/ Heimlich, Ulrich/ Krawitz, Rudi (2007): Integration/Inklusion. In: Ebd. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 136-139.
- Eberhardt, Hans/ Schor, Bruno (1994): Schulische Kooperation – ein wirkungsvoller Weg zur Integration. Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Schulversuch und einer empirischen Erhebung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung. Donauwörth: Auer.
- Flick, Uwe (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt.
- Goetze, Herbert (1990): Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12/1990, S. 832-840.
- Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. München: Beck.
- Heimlich, Ulrich (1999a): Einleitung: Orte sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Integration. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S. 7-10.
- Heimlich, Ulrich (1999b): Subsidiarität sonderpädagogischer Förderung – Organisatorische Innovationsprobleme auf dem Weg zur Integration. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S.13-32.

- Heimlich, Ulrich/ Jacobs, Sven (2007): Kooperation. In: Bundschuh, Konrad/ Heimlich, Ulrich/ Krawitz, Rudi (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167-170.
- Hillenbrand, Clemens (2008): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München: Reinhardt.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2002, S. 354-361.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Online: URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [Datum der Recherche: 11.12.2011].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. In: Drave, Wolfgang/ Rumpler, Franz/ Wachtel, Peter (Hrsg.) Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemein Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: Edition Bentheim, S. 343-365.
- Knauer, Sabine (2008): Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Köck, Peter/ Ott, Hanns (1976): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth, Auer Verlag.
- Kreie, Gisela (1985): Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer. Weinheim und Basel: Beltz.

Kruse, Jan (2010, Oktober): Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“. Freiburg. Online: URL: www.soziologie.uni-freiburg.de/kruse.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2008a): Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung. Verwaltungsvorschrift vom 8. März 1999. Zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008. Online: URL: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=vvbw-2205-1-km-19990308-sf&psml=bsbawueprod.psml&max=true> [Datum der Recherche: 11.12.2011].

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2008b): Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderung. Zusammenfassung der Verwaltungsvorschrift vom 22. August 2008. Online: URL: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1241668/kP_Verwaltungsvorschrift_Besondere_Foerderung.pdf [Datum der Recherche: 14.01.2012].

Mutzeck, Wolfgang (2000): Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Myschker, Norbert (1999): Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In: Myschker, Norbert/ Ortmann, Monika (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 238-284.

- Myschker, Norbert (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik (2008): Kooperation macht Schule – Programmheft zum Fachtag E. Online: URL http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3c-ehlf-t-01/FachtagE/Programmheft_11_04_08.pdf [Datum der Recherche 19.10.2011].
- Preuss-Lausitz, Ulf (1999): Integrationsnetzwerke – Zukunftsperspektiven eines Bildungs- und Erziehungssystems ohne Selektion. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.) Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S.45-62.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2004): Gemeinsam auf dem Weg. Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Schwierige Kinder – schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel: Beltz, S. 11-23.
- Preuss-Lausitz, Ulf/ Textor, Annette (2005): Schulpolitische und pädagogische Rahmenbedingungen integrativer Förderung schwieriger Schüler. Das Beispiel Berlin. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim und Basel: Beltz, S.27-38.
- Reiser Helmut (2007): Integrierte schulische Erziehungshilfe. In: Reiser, Helmut/ Willmann, Marc/ Urban, Michael: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-89.

- Reiser, Helmut/ Willmann, Marc/ Urban, Michael (2008): Integrierte schulische Erziehungshilfe. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Julius, Henri/ Klicpera Christian (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen: Hofgrete. S. 651-668.
- Reiser, Helmut (2009): Sonderpädagogische Unterstützung zur Nichtaussonderung bei Verhaltensproblemen in der Schule. In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik, S. 338-348.
- Rudnick, Martin/ Goetze, Herbert (1996): Förderung für Grundschulkinder mit emotionalen Störungen/Verhaltensauffälligkeiten in Brandenburg. In: Sonderpädagogik 2/1996, S. 104-109.
- Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983, zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Dezember 2011 Online: URL: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/184i/page/bsbawueprod.psml/screen/JWPDFScreen/filename/jlr-SchulGBW1983rahmen.pdf> [Datum der Recherche: 13.01.2012].
- Speck, Otto (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Reinhardt.
- Stein, Roland/ Stein, Alexandra (2006): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, Roland (2011): Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2011, S. 324-336.
- Textor, Annette (2007): Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- UN-Behindertenrechtskonvention (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jg. 2008, Teil II Nr. 35 v. 31. Bonn. Online: URL: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [Datum der Recherche: 23.12.2011].
- Wachtel, Peter/ Wittrock, Manfred (1990): Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4/1990, S. 263-271.
- Willmann, Marc (2007): Sonderschullehrer in Grundschulen als Präventionslehrer in der Stadt Frankfurt am Main: Ein Modell der integrierten schulischen Erziehungshilfe. In: Reiser, Helmut/ Willmann, Marc/ Urban, Michael: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-173.
- Wocken, Hans (1988): Integrative Prozesse. In: Wocken, Hans/ Antor, Gregor/ Hinz, Andreas: Integrationsklassen in Hamburger Schulen. Hamburg: Curio, S. 437-447.
- Wocken, Hans (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, Anne-Dore/ Krach, Stefanie/ Niediek, Imke (Hrsg.) Integration und Inklusion auf dem gemeinsamen Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204-234.
- Ziebarth, Fred (2004): Mit Symptomen in Beziehungen – Bausteine zur schulischen Integration schwieriger Dynamiken. Systemische Beziehungsarbeit in der Berliner Fläming-Grundschule. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Schwierige Kinder – schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel: Beltz, S. 101-112.

Internetquellen:

www.kmk.org/wir-ueber-uns/faq.html [zuletzt überprüft am 13.01.2012]

www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html [zuletzt überprüft am 13.01.2012]

<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/I51/I5110.htm>
[zuletzt überprüft am 16.01.2012]

<http://web.qualitative-forschung.de/publikationen/postpartale-depressionen/Transkription.pdf> [zuletzt überprüft am 17.01.2012]

12 Anhang

A Raster Qualitative Inhaltsanalyse

	Kategoriendefinition	Schule: Workshop n°:		
		Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Wie sieht das Modell konkret aus?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Strukturelle und organisatorische Merkmale ○ systematische Einordnung nach Reiser: interne, ambulante Unterstützungssysteme oder Mischformen? ○ Graphiken des Aufbaus/Struktur ○ (besondere) pädagogische Konzepte (z.B. Ganztageschulen)? ○ Wer ist die Zielgruppe? ○ Welche personellen Kapazitäten gibt es? ○ Wo liegt der Schwerpunkt des Konzepts? ○ Netzwerke, Ressourcen? 			
Wie sieht die inhaltliche Arbeit in diesem Modell aus? Welche Maßnahmen werden ergriffen?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Konkrete Arbeit mit Schüler? Förderung? ○ Methoden? ○ Elternarbeit? ○ Welche Professionen wirken mit? ○ Austausch unter Kollegen? Aufgabenverteilung? Intranet? ○ Unterstützungsangebote? (Beratung, Teamteaching?) ○ individuellen Schwerpunkt des Pädagogen? 			

Welche Motivation steht dem Modell zu Grunde?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hintergründe für die Einrichtung? ○ Wer hat die Initiative ergriffen? 			
Welche Ziele werden angestrebt?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Zwischenmenschlich? ○ Unter den Professionen? ○ Auf systemischer Ebene? 			
Welche Entwicklungen (Stichwort Prozess) sind bis heute festzustellen?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Was waren die Ausgangsbedingungen? ○ Welche Prozesse sind zu erkennen? ○ Zukunftsperspektiven? 			
Welche Gelingensfaktoren und welche Schwierigkeiten sind in diesem Modell zu verzeichnen?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Für die Schüler? ○ Unter den Professionen? ○ welche Faktoren haben Empfehlungscharakter? 			
Zielfrage/Resümee des Projekts: Wie kann schulische Integration gelingen? Was müssen Sonderpädagogen mitbringen damit Kooperation gelingen kann? Wie muss Regelschule verfasst sein, damit Kooperation gelingen kann?				

B Qualitatives Leitfaden-Interview

Erzählaufforderung		
Welche schulischen Rahmenbedingungen finden wir hier vor? Wie ist das integrative Modell innerhalb der Schulstruktur aufgebaut?		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Schulische Rahmenbedingungen (privat/staatliche Institution, Größe, etc.)? Strukturelle organisatorische Merkmale (z.B. Kleinklassen, Außenklassen, etc.)? Größe der Schule: Schüler/Lehrerzahl? Besondere pädagogische Konzepte? Wer ist die Zielgruppe? Wie groß ist sie?	Gibt es sonst noch was? Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? Weitere strukturelle Rahmenbedingungen, die Ihnen in den Sinn kommen?	Wie groß ist die Schule? Wie viele Lehrer? Wie viele Schüler gehen insgesamt auf die Schule? Wie viele darunter haben einen Förderbedarf? Sind Sie eine Ganztageschule? Haben Sie besondere pädagogische Konzepte? Seit wann gibt's das Modell? Um was für eine Zielgruppe handelt es sich hier? Wo liegt der Schwerpunkt des Konzepts?
Erzählaufforderung		
Mich würde als Nächstes ganz konkret die inhaltliche Arbeit interessieren. Was können Sie mir darüber berichten?		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Arbeit mit Schüler/innen? Zusammenarbeit unter Kollegen? Elternarbeit? Netzwerke?	Welche weiteren Maßnahmen werden ergriffen? Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? Gibt es sonst noch etwas?	Wie sieht die konkrete Arbeit mit den Schülern (mit Förderbedarf) aus? Haben Sie als (Sonder-) Pädagoge/in einen individuellen Schwerpunkt? Wie ist die Zusammenarbeit unter den Kollegen? Gibt es konkrete Aufgabenverteilung? Wie sieht der Austausch unter dem Kollegium konkret aus? Wie wird mit den Eltern zusammen gearbeitet? Welche Netzwerke und Ressourcen stehen der Schule zur Verfügung?

Erzählaufforderung		
Was waren die Beweggründe für die Entstehung dieses Modells?		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Motivation und Beweggründe für die Einrichtung integrativer Klassen?	Gibt es sonst noch andere Gründe? Fällt ihnen sonst noch was ein?	Wie kam das integrative Modell zustande? Was war die ursprüngliche Motivation? Von wem kam die Initiative?
Erzählaufforderung		
Was sind denn konkrete Ziele innerhalb des integrativen Schulmodells?		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Für die Schüler/innen? Zwischenmenschliche? Unter den Professionen? Im System?	Fällt ihnen sonst noch etwas ein? Gibt es sonst noch etwas?	Gibt es noch konkrete Aspekte, die momentan angestrebt werden? Sollen Dinge noch gemeinsam verändert werden? Haben sich die Ziele im Laufe der Zeit verändert?
Erzählaufforderung		
Wie würden Sie die Entwicklungen und Prozesse innerhalb des Projekts beschreiben? Können Sie mir eventuell markante Eckpfeiler nennen?		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Ausgangslage? Konzeptbildung/ Konzeptentwicklung? Mitgebrachte Erfahrungswerte? Interpersonelle Prozesse? Systemische Prozesse?	Fällt ihnen sonst noch etwas ein? Gibt es sonst noch etwas?	Was war die Ausgangsbedingung bevor das Projekt entstand? Wie kam eine Konzeptbildung zustande? Wie sah die Entwicklung des Konzeptes aus? Gab es bereits Vorerfahrungen, die bei der Planung mit eingeflossen sind? Entwicklung innerhalb der Institution Schule? Außerhalb der Institution Schule?

Erzählaufforderung		
Welche Gelingensfaktoren, aber auch welche Hindernisse fallen Ihnen spontan ein?		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Für die Schüler? Innerhalb des Kollegiums? Für das System Schule?	Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? Gibt es sonst noch weitere positive Aspekte? Fallen Ihnen noch Stolpersteine ein?	Was finden sie läuft gut? Welche Stolpersteine gibt es?
Erzählaufforderung		
In einem Workshop wurde Bedenken aus den Reihen der Regelschule geschildert, also im Sinne „Holen wir uns die Problemfälle wieder zurück an die Schule?“ Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Haltung der Regelschule? Skepsis? Befürwortung?	Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? Gibt es sonst noch weitere Aspekte?	Welche Haltungen sind Ihnen begegnet?
Erzählaufforderung		
Wie kann Ihrer Meinung nach Integration von Schülern/Innen mit emotionalen und sozialen Förderbedarf gelingen? Was braucht eine integrative Schule um erfolgreich zu sein?		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen	Nachfragen
Kompetenzen Sonderpädagogen? Kompetenzen Regelschullehrer? Strukturelle Rahmenbedingungen der Schule?	Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? Gibt es sonst noch weitere Aspekte?	Was für Rahmenbedingungen braucht eine Schule um integrativ arbeiten zu können? Was müssen Sonderpädagogen mitbringen? Was sind Grundvoraussetzungen an Regelschullehrern?
Ausstiegsfrage	Ich danke Ihnen für Ihre Mitarbeit und Ihre ausführlichen Darstellungen. Haben Sie noch irgendwelche Anmerkungen oder etwas Wichtiges, das bisher noch nicht zur Sprache kam?	

C Vollständige Transkriptionen auf CD-Rom

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....
Unterschrift